ç

Croque-feuilles

CM2

Guide pédagogique





- Oral
- Lecture
- Vocabulaire
- Production d'écrit
- Étude de la langue

Nathan

Le nouveau

Croque-feuilles CM2

Le guide pédagogique

1. Les **principes didactiques** de la collection.
2. La **mise en œuvre** de chaque unité du manuel.
3. Des propositions de **différenciation** pour chaque
4. séance. Les **corrigés** des exercices du manuel et du cahier.



Dans la même collection

- **Le manuel de l'élève,** souple d'utilisation, qui aborde tous les domaines du français.
- **Le cahier d'exercices** avec des **activités de révision** et des
- **évaluations**. **Le cahier Feuilles d'oral** pour l'entraînement et l'évaluation de l'oral.



manuel de l'élève CE1



manuel de l'élève CE2



manuel de l'élève CM1



manuel de l'élève CM2



manuel de l'élève 6e

Manuel numérique enseignant :
compatibilité tablettes/PC/MAC L'intégralité du manuel à vidéoprojeter avec un espace personnel pour

ISBN 978-2-09-124390-0

FSC MIXTE Papier issu de sources responsables FSC® C022030 www.fsc.org

Nathan

le nouveau

Croque-feuilles

CM2

Guide pédagogique

Sous la direction de **Christian DEMONGIN**
Professeur agrégé de lettres modernes

Alain BONDOT
Professeur des écoles Maître formateur

Yolande GONNET
Professeur des écoles Maître formateur

Michel GONNET
Inspecteur de l'Éducation nationale

Gisèle HOSTEAU
Conseillère pédagogique

Françoise PICOT
Inspectrice de l'Éducation nationale

Marie-Louise PIGNON
Professeur des écoles




Nathan

SOMMAIRE

Introduction

Lire/Écrire/Parler

Étude de la langue

Grammaire

Conjugaison

Paris ISBN 978-2-09-124390-0

SOMMAIRE

Orthographe

Vocabulaire

Corrigés du cahier d'exercices

Dictées

Direction éditoriale : **Laurence Michaux**
Édition : **Catherine Zelvelder**
Corrigés du cahier d'exercices : **Otago**
Coordination artistique : **Geoffroy Lindenmeyer** Mise en pages : **Frédérique Buisson / Patrick Droit**
Couverture : **Delphine D'Inguimbert / Emma Lechardoy**

Introduction

1Les principes didactiques de la collection

Présentation

Un manuel complet

Ce manuel de la collection *Le nouveau Croque-feuilles* est un outil d'apprentissage du français dans toutes ses composantes : écrire, parler, lire et étudier la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire).

Il s'agit donc d'un **manuel complet**, composé de **deux parties distinctes** :

– La **première partie** est consacrée aux trois domaines **lire-écrire-parler.** Cette partie aborde l'ap- prentissage de la lecture, ou plus exactement l'approfondissement de cet apprentissage, à travers des **textes divers**. Elle aborde aussi, et y accorde une part importante, l'apprentissage de la **rédaction**, de la production d'écrits. La **pratique de l'oral** et son apprentissage sont également largement considérés.
– La **seconde partie** est consacrée aux apprentissages systématiques de la **langue française** : **gram- maire**, **conjugaison, orthographe** et **vocabulaire**. Il convient de remarquer que le **vocabulaire** est traité dans les **deux parties du manuel**. Dans la première partie, il est abordé de **façon thématique**, en relation avec les activités d'écriture et avec les textes lus. Dans la deuxième partie, on considère les grandes **notions lexicales** : formation des mots ; familles lexicales ; relations de sens... Ainsi, l'acquisi- tion du vocabulaire se fait en contexte (compréhension en lecture et écriture, utilisation à l'oral) et hors contexte (activités spécifiques sur le lexique et la relation entre les mots).

Deux parties indépendantes et complémentaires

Les deux parties sont à la fois **indépendantes** et **complémentaires**. Indépendantes, car chacune donne lieu à des **activités spécifiques** menées selon des démarches appropriées. Complémentaires, car la **maîtrise de la langue sert avant tout à comprendre et à produire des textes.** Elle est la condition d'une expression correcte et adaptée aux diverses situations de communication.

L'ambition de ce manuel est donc d'aider chaque élève, guidé par son enseignant(e), à **acquérir les connaissances** et à développer les compétences qui feront de lui un individu doté des savoirs fonda- mentaux auxquels chacun doit pouvoir accéder.

Les objectifs fondamentaux

Les objectifs visés dans ce manuel sont les suivants :

– permettre à l'élève de **progresser dans tous les domaines** du français et d'atteindre les compétences nécessaires à la maîtrise de la langue française.
– aborder la **lecture dans toutes ses composantes** afin de former des lecteurs polyvalents : maîtrise du code, prise de conscience des opérations à mettre en œuvre pour mieux lire, accès à la compréhension de plus en plus fine, lecture de textes divers ;
– aborder l'écriture en apprenant à structurer des phrases et des textes, à respecter les

principales contraintes syntaxiques et orthographiques mais aussi en développant les **compétences lexicales** ;

– **s'exprimer à l'oral,** dans des situations variées, clairement et avec suffisamment d'aisance.

– amener l'élève à **réfléchir aux tâches** qu'il doit accomplir, dans une perspective « métacognitive ».



En même temps, il est évident que chaque élève apprend à sa façon, à son rythme, en fonction de ce qu'il sait déjà, de ce qu'il vit, de ce qu'il est. C'est pourquoi ce manuel aborde tous les apprentissages en **différenciant** les approches de manière à s'adresser à tous les élèves (voir page 12 du guide).

En fonction de ces principes, le manuel veut **associer les activités de lecture et d'écriture,** ainsi que celles **d'expression orale** de façon systématique. En effet, la lecture d'extraits conduit l'élève à dégager les principales caractéristiques d'un genre littéraire (conte, théâtre, roman…) ou autre (documentaire, textes pour réfléchir…) et à les appliquer dans ses activités d'écriture. De même à partir de la lecture est abordée l'étude d'un **vocabulaire thématique** qu'il pourra utiliser dans ses activités d'expression écrite ou orale.

2 Structure et organisation générale du manuel

Lire/écrire/parler

Dans la première partie, le manuel est structuré en **huit unités.**

Le choix des textes et des thématiques

L'intention des auteurs du manuel est de proposer des situations de lecture nombreuses et régulières, se fondant sur des supports variés tant sur le plan de la langue que sur celui des thématiques. Les élèves sont ainsi amenés à rencontrer des textes, des œuvres et des documents qui devraient leur permettre de mieux s'approprier la langue, de développer leur vocabulaire et plus largement de découvrir différents domaines culturels.

Le manuel aborde donc des domaines variés, avec une prédominance des textes littéraires, mais aussi des documentaires ou des textes pour réfléchir.

Les textes littéraires quant à eux correspondent à des thématiques fondamentales en littérature et amènent les élèves à découvrir les caractéristiques principales des différents genres de texte.

Les textes non littéraires sont aussi abordés pour découvrir leurs spécificités en s'intéressant à d'autres thématiques.

Titres des unités et *genres*	Thématique
1. Des *récits* avec des personnages insolites	Héros et personnages
2. Des *récits* de *science-fiction*	Vivre des aventures
3. Des *textes documentaires* géographiques	Textes non littéraires
4. Des *contes* de sagesse	La morale en question
5. Le *théâtre* et la vie	Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres
6. Du *roman* à la *bande dessinée*	Se confronter au merveilleux, à l'étrange
7. Les mots du poète (*poésie*)	Imaginer, dire et célébrer le monde
8. Se poser des questions (*textes pour réfléchir*)	Textes non littéraires



La cohérence de chaque unité

La thématique abordée met en cohérence toutes les activités proposées. La lecture conduit à l'écriture, l'écriture utilise le vocabulaire découvert à partir de la lecture et plus largement de la thématique, l'oral est en permanence sollicité et travaillé. Chaque unité est construite de la même façon.
Chacune propose, en général, **trois textes à lire d'auteurs différents**.



Si la majorité de ces textes sont des extraits d'ouvrages, nous avons cependant voulu offrir le plus sou- vent possible à la lecture des élèves des **textes complets** :
– dans l'unité 3, les trois doubles pages de documentaires géographiques forment chacune une unité textuelle ;
– dans l'unité 4, chaque conte est un récit complet ;
– dans l'unité 7, chaque poème peut être considéré comme un texte complet même s'il appartient à un recueil ;
– il en va de même pour les deux premiers textes de l'unité 8.

Tous les autres textes, qui sont donc des **extraits d'œuvres**, sont découpés de façon à former chacun une séquence cohérente, avec son ouverture et sa fermeture. Ils peuvent aussi être considérés comme une invitation à découvrir l'œuvre intégrale.

Au-delà de la découverte des textes, les activités proposées visent à aider l'élève dans sa maîtrise des opérations de lecture en essayant de mettre en place des habitudes et des compétences fondamentales.

A Une page d'introduction : la page d'ouverture

Cette page d'introduction à l'unité doit être considérée comme un support d'**activité orale**. Il s'agit d'éveiller l'intérêt des élèves pour la thématique abordée et d'annoncer le genre de texte qui sera étudié. Pour ce faire, il convient généralement de passer par une phase de **description** de l'illustration. La plupart de ces images ont un caractère artistique qu'il est bon de faire découvrir aux élèves : pho- tographie, sculpture, tableau… On passera ensuite de la description à l'interprétation, ou simplement à la **réaction** des élèves face à l'image et à la thématique. Trois questions permettent d'organiser cette phase d'examen de la page d'ouverture. Elles visent à conclure les discussions ou échanges par l'introduction de la thématique de l'unité. Au cours de cette séance d'ouverture, le professeur pourra également se faire une idée de la familiarisation des élèves avec cette thématique, de leurs attentes. Des éléments de **vocabulaire** pourront également être abordés.

B Lire

1 Le travail sur les textes : les pages « Lire… »

Avant la lecture

Quelques questions sont posées avant d'aborder le texte, le plus souvent à partir d'images. À l'aide de ces questions, les élèves formulent leurs « horizons d'attente » en indiquant le genre de texte auquel ils pensent avoir à faire et en anticipant sur le contenu. Certaines **précisions lexicales** nécessaires à la compréhension globale du texte peuvent être apportées grâce aux images.

• À quelle histoire ce personnage te fait-il penser ?



Exemple : unité 6, page 82

La rubrique « Je comprends »

Il s'agit de questions qui guident l'élève dans la découverte du ou des sens du texte, en accompagnant au mieux la démarche de compréhension, qui est l'objectif fondamental de la lecture. L'idéal est de consacrer trois séances de lecture à chaque texte et de répartir les questions et les activités sur ces séances.
Certaines concernent la **compréhension littérale**, par la prise d'informations ponctuelles

explicites ou par l’élucidation d’une difficulté lexicale. D’autres conduisent l’élève à faire de premières **inférences**. Des considérations sur la spécificité générique du texte sont aussi abordées. C’est la **compréhension globale** qui est alors visée. Dans ces tâches d’apprenti lecteur, l’élève est guidé par la présence de **logos qui lui indiquent de quel type de question** il s’agit et donc de quelle façon il peut y répondre.





Il faut chercher la réponse à **un endroit précis du texte** : un mot, une expression, une phrase. Il
Il faut réfléchir à partir du texte (faire des **inférences**).
Il faut se référer à ses **propres connaissances** ou à une **source extérieure d'information** : ur

La rubrique « Je lis à haute voix »

L'exercice est considéré comme permettant une **vérification de la compréhension** du texte. En effet, l'élève qui a saisi les enjeux d'un texte, sa construction et sa progression est mieux à même de le lire à haute voix, pour le partager avec ses pairs. Mais l'exercice permet aussi de travailler d'autres compé- tences que celles permettant la compréhension : la maîtrise de la **voix**, la **prononciation**, l'**articulation**, la **respiration**, le **rythme**... Tout cela s'apprend et des conseils sont donnés.

La rubrique « Échangeons autour du texte »

Il s'agit d'une activité orale liée à la lecture. Chaque lecture est ainsi suivie d'un **débat.** L'élève est incité à réagir par rapport au texte, à donner son avis. Il s'agit de confronter les interprétations, d'aller plus loin que le texte et d'échanger à l'oral.

L'échange peut porter sur le thème du texte : *Quels sont les avantages et les inconvénients d'habiter une métropole ?* (unité 3, page 43 du manuel). La consigne peut aussi amener l'élève à exprimer ce qu'il ressent ou ce qu'il aime : *Lequel de ces trois poèmes préfères-tu ? Pourquoi ?* (unité 7, page 99 du manuel) ou à revenir sur un point de compréhension : *De quelles qualités Yun Ok a-t-elle fait preuve pour obtenir le poil de la moustache du tigre ?* (unité 4, page 59 du manuel).

La rubrique « J'ajoute des phrases à l'histoire » ou « J'ajoute une réplique... »

Le fait est admis depuis longtemps : la lecture et l'écriture sont étroitement liées et doivent faire l'objet d'exercices quotidiens. Chaque travail sur un texte se prolonge donc par **une séance** consacrée à un **moment d'écriture** : insertion de paroles dans un récit, suite immédiate d'un épisode, ajout d'une question et d'une réponse à une interview ou de répliques à une scène de théâtre.



<u>Exemple</u> : unité 5, page 73

4 Travailler des compétences de lecture : les pages « Pour mieux lire »

Les **compétences de lecture** sont multiples et interviennent de façon simultanée. Il n'est guère envi- sageable de les travailler toutes. Certaines d'entre elles semblent cependant suffisamment générales et importantes, pour qu'on les travaille plus particulièrement. Elles peuvent concerner un point portant sur la cohérence d'un texte ou être liées à un genre de texte particulier.

	Compétences travaillées	Intérêts pour la lecture
Unité 1	Comprendre ce qui n'est pas dit directement dans un texte	Fondamental dans de nombreux textes
Unité 2	Comprendre un mot inconnu	Fondamental dans tous les textes
Unité 3	Mettre en relation des informations	Fondamental dans les textes documentaires
Unité	Bien comprendre l'utilisation de l'imparfait et du passé simple	Fondamental dans les textes narratifs

4		
Unité 5	Suivre l'enchaînement des répliques	Spécifique du texte théâtral
Unité 6	Comprendre comment l'image raconte	Fondamental dans la bande dessinée
Unité 7	Repérer les phrases pour lire un poème sans ponctuation	Fondamental dans de nombreux poèmes
Unité 8	Comprendre les mots de liaison	Fondamental dans de nombreux textes

Toutes ces activités visent à aider l'élève dans sa tâche d'apprenti lecteur, en le rendant conscient de ce qu'il doit faire en lisant, à l'école et en dehors de l'école.

Chaque page « Pour mieux lire » est structurée en trois phases. « Je réfléchis » amène l'élève à se poser une **question relative à la compétence de lecture visée**. Cette réflexion aboutit à la formulation d'un **conseil**, dans la rubrique « Je retiens ».

Suivent quelques exercices d'entraînement. Il convient par la suite de se référer au conseil donné chaque fois que la situation de lecture y est propice. Par exemple, si au cours de la lecture d'un texte, les élèves hésitent pour savoir ce qu'indiquent les verbes au passé simple et ceux à l'imparfait, l'enseignant(e) pourra leur demander comment ils peuvent s'y prendre pour trouver la solution et renvoyer à la page « Pour mieux lire » de l'unité 4.

Chaque page « Pour mieux lire » se termine par **une approche ludique du code : la rubrique « Méli-mélo »**

Par cette rubrique, on cherche à attirer l'atten- tion de l'élève sur la nécessité de bien maîtriser le code graphique. Il s'agit d'exercices variés, d'**activités ludiques** dans lesquels l'élève doit remettre des lettres, des syllabes, des mots en ordre pour résoudre une petite énigme.

4 Pour mieux lire

Bien comprendre l'utilisation de l'imparfait et du passé simple

Je réfléchis

- **Lis le texte.**

Un jour, la femme décida d'aller trouver un guérisseur. En effet, son mari n'allait pas bien du tout et ne parlait plus à personne. Le guérisseur demanda à la femme de lui apporter un poil de la moustache d'un tigre. La femme savait qu'un tigre habitait dans la forêt. Le matin suivant, elle partit à la rencontre du fauve.

a. **Lis uniquement les phrases dont le verbe est surligné en jaune. Comprends-tu ce qui se passe ? Fais de même avec les phrases dont le verbe est surligné en vert.**

b. **À quels temps sont conjugués les verbes surlignés en jaune ? et ceux surlignés en vert ?**

Je retiens

Dans un récit, le **passé simple** indique ce que font les personnages, leurs actions successives. Ce sont les **événements** du récit.

L'**imparfait** sert à décrire les **lieux** ou les **personnages**. Il explique pourquoi ceux-ci agissent et donne des précisions, des explications.

Je m'entraîne

1 **Recopie les passages qui indiquent les événements. À quels temps sont les verbes ? À quoi servent les autres phrases du texte ?**

Un roi avait trois fils. Le plus jeune était maigre, fragile et souvent malade. Aussi le roi avait-il tendance à le négliger et à consulter plutôt ses deux autres fils, lors de problèmes délicats à résoudre. Le cadet des trois frères était extrêmement modeste, contrairement aux deux autres. Un jour, le roi attrapa une maladie qu'aucun médecin ne sut soigner. Tout le palais se désolait de cette situation tragique, quand une servante déclara qu'il existait une solution. On la fit venir au chevet du roi.

D'après *La Politesse*, in J. Marin Coles et L. Marin Ross, *L'Alphabet de la Sagesse*, Éd. Albin Michel Jeunesse.

2 **À quel temps mettrais-tu les verbes en gras : imparfait ou passé simple ? Justifie tes réponses.**

Autrefois, **exist**… une ville dont tous les habitants **ét**… aveugles. Un jour, un prince étranger qui **travers**… le pays **s'établ**… avec sa cour au pied des remparts. Les habitants **entend**… bientôt parler d'un animal extraordinaire que le prince **mont**… . Il **s'agi**… d'un éléphant. Or il **n'exist**… pas d'éléphant dans leur pays. Ils **décid**… d'envoyer six d'entre eux toucher l'animal, afin de pouvoir le décrire à tous les autres.

D'après *Les six aveugles et l'éléphant*, in J. Marin Coles et L. Marin Ross, *L'Alphabet de la Sagesse*, © Éd. Albin Michel Jeunesse.

Méli-mélo

Les proverbes sont mélangés. Retrouve-les et récris-les comme il convient.

qui veut noyer son chien s'y pique
qui vole un œuf, les souris dansent
qui s'y frotte l'accuse de la rage
le chat parti n'amasse pas mousse
pierre qui roule vole un bœuf

60

Exemple : unité 4, page 60

Faire le point

Les indications scéniques ou didascalies

Je réfléchis

- **Souviens-toi des textes que tu as lus dans l'unité. Que nous indiquent les écrits en italique ?**

1. *Il ôte sa perruque blanche et se redresse.*
2. LÉO (*lui montre comment jongler avec*) : Regarde. *Il jongle.*
3. *Recroquevillée dans un coin de la cabane, Mira frissonne.*
4. Un Autre Bocal, *bas.* – Chhh !
5. LE GÉANT (*très loin de la bouche de Léo, demande*) : Quoi ?

Je retiens

- **Les didascalies** complètent les répliques d'un texte théâtral pour permettre la mise en scène. Elles ne font pas partie des dialogues et ne sont pas prononcées.
- Elles donnent des **indications aux acteurs sur les attitudes, la voix, le décor…**
- Elles sont écrites en **italique**.

Je m'entraîne

1 **Récris cette scène en replaçant les didascalies au bon endroit :**

(lui montre comment jongler avec) • *Il jongle.* • *Le géant essaie de faire pareil, les assiettes tombent et se cassent. Il se met à pleurer.*

Le Géant – Qu'est-ce que je vais faire de toutes ces assiettes ?
Léo – Regarde.

2 **Imagine que la pièce *Sans-amie* commence par la scène des bocaux. Écris des didascalies pour préciser la mise en scène : lieu, décor, place des personnages.**

Mira … : Pourqqqquoi ?
Pourqqqquoi ?
Brr, rien qu'arrive à me réchauffer.
C'est l'hiver, déjà ?
Le Chœur des Bocaux … Mange un petit truc.

3 **Ajoute des didascalies pour préciser ce qui est demandé.**

(**décor**) ...
Mehdi (...**voix**...) **:** Qu'est-ce que tu fais ? On va être en retard !
(**placement des personnages**) ...
Salima : Attends, je mets mes rollers.
Mehdi : Mais… je croyais que Maman t'avait interdit…
Salima : Si tu ne lui dis pas, elle n'en saura rien.
Mehdi (...**voix**...) **:** Bon, moi je ne t'attends pas, j'ai envie de voir mes copains avant d'entrer en classe.
(**action**) … .
Mehdi : Et voilà ! Tu vois ce qui t'arrive ? Quand on ne sait pas faire de rollers, on ne les met pas pour aller à l'école !
Salima (...**voix**...) **:** Il faut bien que j'apprenne ! Aide-moi plutôt à tout remettre dans mon cartable !
Mehdi (...**voix**...) **:** Voilà ! Tu as gagné ! Le gardien a fermé la grille de la cour, c'est toi qui sonnes et qui lui expliques, ça t'apprendra !

D'autres pièces de théâtre…

Dominique Richard, ***Le Journal de grosse patate***, Éditions Théâtrales.

Suzanne Lebeau, ***Salvador. La montagne, l'enfant et la mangue***, Éditions Théâtrales.

Emmanuel Darley, ***Mon ami le banc***, Éd. Actes Sud.

5 • Le théâtre et la vie 75

3 Des moments de bilan : les pages « Faire le point »

Pour clore les pages consacrées aux activités de lecture, chaque unité comporte un **bilan**, intitulé « Faire le point », qui rassemble les principales connaissances à retenir à propos du genre tex- tuel rencontré.

Ce bilan constitue en même temps une **tran- sition avec le travail de l'écrit**. En effet, les caractéristiques découvertes lors de la lecture servent de références, de critères, pour ensuite rédiger les textes demandés.

Dans un premier temps, en se reportant aux textes lus, les élèves sont amenés à dégager les caractéristiques du type d'écrit considéré. C'est pourquoi les deux rubriques « Je réfléchis » et « Je retiens » sont mises en relation.

Suivent quelques exercices d’entraînement qui confortent les connaissances en lecture et pré- parent à l’écriture.

Exemple : unité 5, page 75



C Le vocabulaire thématique : deux pages associées à la lecture, à l’écriture et à l’oral

Pour lire comme pour s’exprimer à l’écrit et à l’oral, il faut posséder un **lexique suffisamment étoffé**. C’est pourquoi, entre les activités de lecture et d’écriture, une double page est consacrée à l’acquisition d’un **vocabulaire thématique** en lien avec le thème de chaque unité et adapté au travail d’écriture proposé et, au-delà, aux activités orales. Une première phase, « Je réfléchis », fait rechercher les mots correspondant à l’unité dans des extraits de textes. Ensuite les mots trouvés, complétés par d’autres, sont regroupés sous forme de listes structurées en sous-thèmes.

Afin que l’élève comprenne et mémorise les mots rencontrés, il est amené à les utiliser dans divers exercices. Tel est l’objet de la rubrique « Je m’entraîne ».

5 Enrichir son vocabulaire

Des mots pour exprimer les relations entre les personnages

Je réfléchis

1 Lis cette scène, puis réponds aux questions.

Nora laisse tomber une photo de son cahier de textes.
SAÏD : Tu veux bien me la montrer ?
NORA : Pas question !
SAÏD : Tu peux me faire confiance. Je ne dirai rien à personne.
NORA : Pourquoi je devrais te croire ?
SAÏD : J’ai été hyper sympa avec toi depuis le début de l’année. Je t’ai toujours défendue quand les autres se moquaient de toi.
NORA : C’est vrai, mais…
SAÏD : Allez, montre ! Je suis ton copain ! Tu sais, quand je suis arrivé ici, c’était difficile pour moi aussi.

a. Que ressent Nora vis-à-vis de Saïd ? Quels mots permettent de répondre ?
b. Quelle est l’attitude de Saïd envers sa voisine de classe ?

2 Indique l’attitude de Saïd et de Nora devant chaque réplique. Aide-toi de la liste de mots : soupçonneuse • insistant • discrètement • fermement • réconfortée • compréhensif • rassurant.

Nora laisse tomber une photo de son cahier de textes.
SAÏD (…) : Tu veux bien me la montrer ?
NORA (…) : Pas question !
SAÏD (…) : Tu peux me faire confiance. Je ne dirai rien à personne.
NORA (…) : Pourquoi je devrais te croire ?
SAÏD (…) : J’ai été hyper sympa avec toi depuis le début de l’année. Je t’ai toujours défendue quand les autres se moquaient de toi.
NORA (…) : C’est vrai, mais…
SAÏD (…) : Allez, montre ! Je suis ton copain ! Tu sais, quand je suis arrivé ici, c’était difficile pour moi aussi.

3 Classe ces répliques en deux catégories :
- celles qui expriment une relation d’aide ;
- celles qui expriment un conflit.

a. Je n’ai pas besoin de toi ! Je suis assez grande pour me débrouiller toute seule. Tu crois toujours que je ne sais pas m’organiser !
b. Arrête de nous suivre partout comme ça ! Tu vas encore tout raconter à Maman.
c. C’est pas grave, on va le réparer.
d. Si tu veux être dans notre équipe, il faut arrêter de pleurnicher !
e Je sais que tu as beaucoup de travail. Dis-moi ce que je peux faire…
f. Encore un effort, tu vas réussir, tu y es presque…
g. C’est même pas vrai ! Tu me l’as pas rendu !
h. Une semaine ça passe vite. Tu vas bien t’amuser en classe de neige, ne t’inquiète pas.
i. Ne reste pas toute seule, viens jouer avec nous.

76

Relation d’aide
- encourageant • consolateur • apitoyé • attentif • rassurant • compréhensif • réconfortant
- le réconfort • la pitié • la compréhension • le conseil • l’écoute
- encourager • comprendre • s’émouvoir • consoler • s’apitoyer • conseiller • réconforter

Relation de rejet
- moqueur • ironique • dédaigneux • méprisant • suspicieux • incrédule • soupçonneux
- la moquerie • l’ironie • le dédain • le mépris
- se moquer • repousser • mépriser • mettre à l’écart • dédaigner

Je m’entraîne

4 Retrouve, dans les listes ci-dessus, les mots qui correspondent aux définitions.
a. Qui éprouve de la pitié : être …
b. Avoir des égards : être …
c. Avoir des soupçons : être …
d. Être indifférent, dédaigner : être …

5 Dans les listes de mots ci-dessus, regroupe les mots appartenant à la famille des mots suivants :
a. comprendre
b. le réconfort
c. le dédain
d. le mépris.

6 Dans quelle liste ajouterais-tu les verbes suivants ?
a. provoquer
b. réconcilier
c. s’opposer
d. s’affronter
e. apaiser
f. approuver
g. soutenir
h. rassurer

7 Trouve l’intrus dans chaque série.
a. émouvoir • troubler • bouger • bouleverser
b. s’apitoyer • se lamenter • se réjouir • s’attendrir
c. encourager • risquer • inciter • stimuler
d. suspicieux • soupçonneux • confiant • méfiant
e. dédaigner • mépriser • admirer • rejeter

8 Complète les séries de mots proposés.
a. encourager • entraider • rendre service • …
b. l’affrontement • la contestation • la querelle • …
c. réconforter • rassurer • soulager • …
d. rire • ridiculiser • persifler • …

9 Quel mot des listes ci-dessus peut-on associer à chacune de ces didascalies ?
Exemple : • d’un air attendri → s’émouvoir
a. le prenant dans ses bras → …
b. le regardant avec étonnement → …
c. faisant un geste pour l’éloigner → …
d. lui parlant avec tendresse → …
e. en lui tendant un mouchoir → …

10 Écris les didascalies indiquant le ton sur lequel les personnages parlent.
a. (…) Je les ai bien eus ! Ils me croient partis !
b. (…) C’est impossible ! Comment a-t-il fait ?
c. (…) Pauvres petits, venez vous réchauffer !
d. (…) Tu y es presque, continue comme cela !

5 • Le théâtre et la vie 77

Exemple : unité 5, pages 76-77

D Écrire

La collection *Le Nouveau Croque-feuilles* apporte une attention particulière aux activités d’écriture et aux apprentissages qui y sont liés.

Les activités courtes

On a déjà signalé qu’après chaque lecture d’un texte, une séance d’écriture amène l’élève à ajouter quelques lignes au texte lu. De même, on le reverra plus loin, chaque unité de la partie Étude de la langue se termine également par un bref travail d’écriture (voir page 12 du guide).

Les activités longues : les pages « Écrire… »

Pour aider l’élève à maîtriser l’écrit, chaque travail proposé est en relation avec la thématique des textes. Cela permet à l’élève de s’inspirer des textes et des remarques faites à leur propos.

Plusieurs situations d’écriture de difficulté croissante sont proposées dans une même unité (voir *Différencier la conduite des activités*, page 12 du guide). Les signes

, , indiquent le niveau de difficulté de l’exercice.

Trois séances sont consacrées aux exercices et/ou ; trois autres séances sont consacrées aux exercices ou .

Dans chaque cas, la première séance invite à une réflexion sur les critères d'écriture, sur la situation à réaliser et à une première écriture. La deuxième séance conduit les élèves à terminer leur premier jet en utilisant notamment les rubriques « Je vérifie ». La troisième séance, alternant généralement les phases individuelles et collectives, permet d'améliorer les productions à partir notamment de la rubrique « J'améliore mon texte » et de les mettre en valeur, par exemple, en les insérant dans un recueil de textes produits par la classe.

E rPlear : la page « Oral »

L'oral est très présent dans le manuel, lors des activités liées à la page d'ouverture, lors des questions avant de lire, ou encore lors des activités de lecture à voix haute ou d'échanges sur les textes.

Cette page veut amener les élèves à progresser dans l'expression orale. Elle propose toujours trois acti- vités : la première (Situation 1) se fonde sur **les textes lus**. Elle invite à jouer un des personnages, à faire un reportage... L'élève est invité à argumenter oralement. La deuxième activité (Situation 2) reste dans la thématique traitée mais s'éloigne davantage des textes et s'apparente à un **jeu de rôle** : journaliste, guide de musée, demandeur ou fournisseur de renseignements... Pour chacune des situations orales, des conseils sont donnés, tant pour mieux parler que pour mieux écouter et comprendre.

Une troisième activité, intitulée « À vive voix », aborde de façon ludique certains aspects de **technique vocale** *:* intensité de la voix, articulation, respiration, rythme du débit, etc.

Oral

Parler d'un personnage insolite

Situation 1

Tu présentes les informations à la radio.
Raconte à la façon d'un fait divers l'un des trois textes de l'unité.
Mets en évidence ce que les personnages ont d'insolite et d'exceptionnel.

Pour te préparer
- Repère comme une ou un journaliste les informations importantes (Qui ? Quand ? Quoi ? Où...).
- Présente la situation et les personnages de manière sensationnelle.

Pour écouter une ou un camarade
- L'information présentée correspond-elle au texte ?

Situation 2

Avec tes camarades, tu vas débattre de cette question :
peut-on croire à un personnage de roman s'il n'est pas un être humain ?

Pour te préparer
- Prends position sur la question : oui ou non.
- Illustre tes arguments par des exemples.

Pour écouter une ou un camarade
- Laisse parler tes camarades même si tu n'es pas d'accord avec leurs idées.

Pour bien débattre
- Attends ton tour pour parler.
- Expose tes idées en expliquant tes raisons « pour » ou tes raisons « contre ».

À vive voix

Quelle intonation chacun a-t-il utilisée ?

Un groupe d'élèves prononce la phrase de Maître Cerise chacun d'une façon différente, en changeant d'intonation : songeuse, terrifiée, joueuse, terrifiante, surprise...
« Mais d'où a bien pu sortir cette petite voix qui a dit « aïe » ?
Il n'y a pourtant personne ici... Ou alors... il y aurait quelqu'un caché dedans ?
S'il y a quelqu'un de caché dedans, tant pis pour lui ! Je vais l'arranger, moi ! »

24

Exemple : unité 1, page 24

Étude de la langue française

Les pages traitant de l'étude de la langue sont regroupées en quatre ensembles : grammaire, conjugai- son, orthographe, vocabulaire. Chaque leçon est présentée sur une double page.

La **grammaire**, en douze unités, aborde la phrase et ses constituants, les différents types de phrase, les principales classes de mots et les principales fonctions syntaxiques (sujet, compléments d'objet direct, indirect, ou second, compléments circonstanciels).

La **conjugaison**, également en douze unités, présente les différentes formes verbales dans les temps de l'indicatif, simples ou composés, ainsi que le présent de l'impératif et du conditionnel.

L'**orthographe** présente elle-aussi douze unités portant sur le rôle des lettres, le doublement de consonnes en début de mots, sur les principaux accords (sujet-verbe ; adjectif-nom) et sur certaines difficultés liées à l'homophonie.

Le **vocabulaire** est limité à huit unités où sont abordées les notions essentielles de dérivation, synony- mie et antonymie, polysémie, champ lexical... Il convient cependant de rappeler que dans la première partie du manuel, le vocabulaire est abordé de façon thématique.

Chaque unité comporte **deux temps** principaux, l'un de **rappel** et/ou **découverte du fait linguistique** et l'autre d'**entraînement**.

Page de gauche

L'élève observe un court texte (souvent extrait d'un roman ou d'un documentaire pour la jeunesse), des phrases ou un corpus de mots. Les questions posées l'amènent à s'interroger sur un point précis de grammaire, de conjugaison, d'orthographe ou de vocabulaire.
La phase d'observation, dans chaque unité, est structurée en étapes, afin d'aborder la notion considé- rée de façon progressive.
À partir des réponses apportées aux questions posées dans la rubrique « Je conclus », les élèves vont pouvoir tirer des conclusions qu'ils confronteront au « Mémo », situé à la fin du manuel. Le « Mémo » présente ce qu'il est nécessaire de retenir.

1 Conjugaison

Le verbe

Étape 1 Le verbe se conjugue

A. Il attend quelques secondes, la main sur son cœur prêt à éclater puis respire à fond. Enfin, d'un pas décidé, il avance jusqu'au buffet, plonge la main dans la boîte rouge et or, saisit un chocolat et le mange.
BERNARD FRIOT, *Encore des histoires pressées* : Chocolat, © Milan.

B. Nous attendons quelques secondes, la main sur notre cœur prêt à éclater, puis respirons à fond. Enfin, d'un pas décidé, nous avançons jusqu'au buffet, plongeons la main dans la boîte rouge et or, saisissons un chocolat et le mangeons.

C. Il a attendu quelques secondes, la main sur son cœur prêt à éclater, puis a respiré à fond. Enfin, d'un pas décidé, il a avancé jusqu'au buffet, a plongé la main dans la boîte rouge et or, a saisi un chocolat et l'a mangé.

Je me souviens

1. Relève, dans les textes, les verbes conjugués et indique leur infinitif. Pourquoi n'ont-ils pas la même forme dans les trois textes ?
2. Dans quel texte les verbes sont-ils conjugués à un temps composé ?
3. Quel verbe, dans ces textes, est employé à l'infinitif ?

Étape 2 Les trois groupes de verbes et les auxiliaires

Je me souviens

ouvrir l'œil / *crier à tue-tête* / *vivre comme un coq en pâte* / *connaître par cœur* / *rire à gorge déployée* / *dormir comme un loir* / *faire chou blanc* / *broyer du noir* / *donner sa langue au chat* / *être sur un petit nuage* / *foncer tête baissée* / *saisir à bras-le-corps* / *aller droit au but* / *avoir la tête dure* / *obéir au doigt et à l'œil* / *partir d'un bon pied* / *prendre ses jambes à son cou* / *vendre la mèche*

4. Dans ces expressions imagées, sous quelle forme trouve-t-on les verbes ?
5. Deux verbes n'appartiennent à aucun groupe. Lesquels et pourquoi ?
6. Recopie les autres verbes en les classant par groupe : 1[er] groupe / 2[e] groupe / 3[e] groupe.
7. Comment sais-tu si un verbe terminé par *-ir* appartient au 2[e] groupe ou au 3[e] groupe ?

Je conclus

1. Qu'est-ce qui fait varier la forme d'un verbe ?
2. Comment classe-t-on les verbes ? Pourquoi appelle-t-on les verbes *être* et *avoir* des verbes auxiliaires ? Comment distingue-t-on les verbes du 2[e] et du 3[e] groupe dont l'infinitif se termine par *-ir* ?

→ Mémo p. 220

150

Mémo de conjugaison

1. Le verbe

→ pp. 150-151

- La **forme du verbe** varie suivant **la personne** à laquelle il est conjugué.
  Il avance. → 3[e] pers. du singulier ◆ Nous avançons. → 1[re] pers. du pluriel
  La **forme du verbe** varie également suivant **le temps** auquel il est conjugué.
  Il avance. → présent ◆ Il a avancé. → passé composé
- On classe les verbes en **trois groupes** :
  - verbes du **1[er] groupe** : les verbes en ***-er*** → marcher (sauf aller)
  - verbes du **2[e] groupe** : les verbes en ***-ir*** → choisir (je choisis, nous choisissons)
  - verbes du **3[e] groupe** : tous les autres verbes (partir, prendre...) et le verbe aller.
  Les verbes ***avoir*** et ***être*** n'appartiennent à aucun groupe. Ce sont des verbes **auxiliaires**. Ils sont employés seuls ou pour former des temps composés.

2. Le présent de l'indicatif (1)

→ pp. 152-153

- Au **présent**, les terminaisons des **verbes du 1[er] groupe** sont :

je → ***-e***	tu → ***-es***	il/elle/on → ***-e***	nous → ***-ons***	vous → ***-ez***	ils/elles → ***-ent***

- **Cas particuliers pour les verbes :** → Tableaux de conjugaison, pp. 232 et 237
  – en ***-cer*** : le ***c*** devient ***ç*** avec ***nous***. → nous lançons
  – en ***-ger*** : on ajoute un ***e*** devant ***ons***. → nous mangeons
  – en ***-guer*** : le radical conserve le ***u*** devant ***ons***. → nous distinguons
  – en ***-yer*** : le ***y*** se change en ***i*** avec ***je, tu, il/elle, ils/elles***. → j'envoie ◆ elle emploie
  Les verbes en ***-ayer*** peuvent garder le ***y***. → je balaie ◆ je balaye
  – en ***-eler*** : ils se conjuguent à toutes les personnes comme ***geler***.
  ⚠ sauf ***appeler*** et les verbes de sa famille.
  – en ***-eter*** : ils se conjuguent à toutes les personnes comme ***acheter***.
  ⚠ sauf ***jeter*** et les verbes de sa famille.
- On utilise le présent de l'indicatif pour **indiquer ce qui se passe au moment où on le dit** ou **au moment où on l'écrit**.
  – Je **m'appelle** Phil...
  – Enchanté, je **suis** le crocodile.

3. Le présent de l'indicatif (2)

→ pp. 154-155

- Au présent de l'indicatif, les terminaisons des **verbes du 2[e]** et du **3[e] groupe** sont :

	2[e] groupe	3[e] groupe		
je	***-s*** : je finis	***-s*** : je viens	***-x*** : je peux	***-ds*** : je prends
tu	***-s*** : tu finis	***-s*** : tu viens	***-x*** : tu peux	***-ds*** : tu prends
il/elle/on	***-t*** : il finit	***-t*** : il vient	***-t*** : il peut	***-d*** : il prend
nous	***-ons*** : nous finissons	***-ons*** : nous venons ◆ nous pouvons ◆ nous prenons		
vous	***-ez*** : vous finissez	***-ez*** : vous venez ◆ vous pouvez ◆ vous prenez		
ils/elles	***-ent*** : ils finissent	***-ent*** : ils viennent ◆ ils peuvent ◆ ils prennent		

- Les verbes ***être***, ***avoir*** et ***aller*** ont une conjugaison particulière au **présent** de l'indicatif.
  → Tableaux de conjugaison, pp. 232 et 237
- Le présent de l'indicatif peut être utilisé pour raconter des **faits historiques** ou **imaginaires**. Le peuple de Paris **s'empare** de la Bastille le 14 juillet 1789.

220

Exemples : conjugaison, page 150 et Mémo page 220

Page de droite « Je m'entraîne

» Suivent alors les exercices d'entraînement, de difficultés variées, organisés de façon à corres- pondre aux étapes des pages d'observation.

Cette phase d'entraînement se termine par un bref **exercice d'écriture** permettant d'utiliser la notion que l'élève vient de découvrir.

Il s'agit le plus souvent d'écrire des phrases à partir d'une consigne et d'une illustration. Ce court travail d'écriture attire implicitement l'attention des élèves sur la relation entre les procédés grammaticaux et le sens produit.

Exemple : grammaire, page 127

Je m'entraîne

Étape 1

1 Indique le nombre de phrases dans chaque série.
a. Kenza va à l'école. Sur le trottoir, que voit-elle ? C'est un crayon magique. Elle le ramasse et le met dans sa poche.
b. Que ce travail est difficile ! Taha n'en peut plus : il décide de prendre un peu de repos. Il s'assoit dans un fauteuil et s'endort.
c. L'ourson joue avec son père : il grimpe sur son dos et redescend ; il mordille le museau de l'ours qui accepte les taquineries du bébé.

2 Recopie le texte en séparant les phrases d'un trait vertical.
Avant le Xe siècle, en Europe, on bâtissait des châteaux en bois. Puis on a construit des châteaux en pierre : ils étaient plus solides et ne craignaient pas le feu... Combien de temps fallait-il pour construire un château ? Un chantier durait de 10 à 20 ans ; de 2 000 à 3 000 hommes y travaillaient et une telle construction coûtait une fortune !
Combien y a-t-il de phrases dans le texte ?

3 Récris le texte en mettant les points et les majuscules comme il convient.
l'écriture a été inventée il y a environ 5 000 ans les hommes s'en servaient, par exemple, pour noter la quantité de blé récolté ou le nombre de bêtes dans un troupeau au début cette écriture était faite de dessins représentant les objets en question il fallait donc connaître de nombreux signes puis vers 1100 avant notre ère l'alphabet a été inventé et l'écriture est devenue plus facile donc plus rapide

Étape 2

4 Recopie uniquement les phrases simples.
a. Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492.
b. Un ascenseur très rapide reliait les étages de la gigantesque tour.
c. Dans la jungle, lorsque Mowgli se sentait sale, il se baignait dans les mares de la forêt et se séchait au soleil.
d. Le jardinier taille, bêche, sème et arrose.
e. L'épave du bateau résista aux tempêtes.
f. Des élèves préfèrent les maths au français.

5 Indique, pour chaque phrase, si c'est une phrase simple ou une phrase complexe.
a. En 2006, les Français ont produit 450 millions de tonnes de déchets !
b. Le chasseur vise le lièvre, tire… et le rate !
c. Des astronautes sont allés sur la Lune, mais les vols sont arrêtés depuis longtemps.
d. L'escalade exige des qualités particulières : maîtrise de soi, audace et patience.
e. Le cheval baissa la tête, gratta le sol, cassa sa corde et s'enfuit à travers la campagne.

6 Écris une phrase avec les groupes de mots de chaque série. Puis indique si c'est une phrase simple ou complexe.
a. une ferme • parlent • Delphine et Marinette • où • vivent • les animaux • dans
b. Essine • de son blouson • par • attrapa • une main robuste • le col
c. un lapin • Alice • le suivit • et • se retrouva • rencontra • au pays des Merveilles
d. un son semblable • ses pattes • produisait • au chant des cigales • l'insecte • et • frottait
e. avons parcouru • en 2010 • en car • le Maroc • du nord au sud • nous • pendant une semaine

7 Complète chaque phrase simple pour en faire une phrase complexe.
a. Sur la route des vacances, les voitures roulent au pas.
b. Cette personne a des pouvoirs magiques.
c. Le directeur a convoqué mon voisin de classe dans son bureau.
d. À cause d'un incendie, les animaux affolés s'enfuirent de la forêt.
e. La cuisinière étale la pâte à tarte.

8 Écris plusieurs phrases pour raconter ce que tu vois sur ce dessin.
Tu construiras des phrases simples et des phrases complexes.

Grammaire 127

3 Différencier la conduite des activités

Une préoccupation des auteurs de ce manuel a été de permettre aux enseignants de mettre en place une **pédagogie différenciée**. On sait que la volonté et la nécessité de tenir compte des différences entre les élèves d'une même classe sont permanentes chez les enseignants. Mais la tâche n'est pas simple.

Qu'entend-on par différenciation ?

Il s'agit de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui cherchent à accompagner chaque élève dans ses apprentissages en prenant en compte les réussites et les difficultés de chacun. Une autre question se pose aussitôt : quelles différences précisément veut-on prendre en compte ? S'agit-il de considérer le niveau des acquis, les degrés de connaissances ? S'agit-il de tenir compte du rythme des élèves, des plus lents comme des plus rapides ? Ou encore d'aider avant tout les « élèves en difficulté », que l'on aura reconnus, mais de quelle façon ?

En outre, d'où viennent ces différences ? S'agit-il de différences de connaissances liées à de multiples facteurs sociaux, culturels, familiaux… ?

Quoi qu'il en soit, il est évident que les élèves, bien que différents, doivent pouvoir atteindre les mêmes objectifs et développer les mêmes compétences.

Une solution, qui n'en est pas une en réalité, consiste à regrouper les élèves selon leur « niveau ». Cette différenciation risque bien alors de s'apparenter à une ségrégation. Les élèves faibles ne progressent généralement pas, car ils sont confrontés sans cesse aux

mêmes difficultés qu'ils n'arrivent pas à sur- monter. Les aides proposées restent souvent peu adaptées, qu'elles viennent de l'enseignement ou d'autres élèves. Les écarts se creusent.

Or la pédagogie de la différenciation, pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs visés, suit des **chemins diversifiés, adaptés**. Elle se fonde donc sur des démarches différentes, offre aux élèves des « étayages » différents, en cherchant à prendre en compte leurs besoins.



En théorie, la véritable différenciation devrait conduire à une individualisation des démarches. Mais dans la pratique de la classe, comment faire ? Comment s'occuper précisément de tel ou tel élève sans laisser les autres livrés à eux-mêmes ?

La différenciation dans le manuel *Le nouveau Croque-feuilles*

Le manuel voudrait aider l'enseignant(e) à pratiquer une pédagogie différenciée en proposant des outils et des démarches variés.

A Des outils à adapter pour les élèves en difficulté

Les activités avant la lecture

Les pages d'ouverture peuvent être utilisées de façon complémentaire avec les élèves en difficulté pour les mettre davantage en appétit, leur permettre de réagir au thème à leur façon et préciser le « contrat didactique » concernant l'unité qui commence. Plus encore, comme déjà précisé plus haut (voir page 6 de ce guide), les questions posées avant chaque texte et conduisant à un travail d'anticipation ou de contextualisation peuvent être proposées en aide personnalisée à des élèves qui ont besoin d'un sou- tien pour comprendre le sens du travail de lecture qui leur sera demandé en classe.

Les logos accompagnant les questions de compréhension

Ils attirent l'attention des élèves sur les différentes stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre pour trou- ver la réponse aux questions posées. C'est à une réflexion sur l'acte de lire et ce que cet acte demande au lecteur que ces logos conduisent l'élève. Il convient dès lors de s'y référer particulièrement avec les élèves en difficulté.

B Des exercices classés en trois niveaux de difficulté

Dans toutes les activités d'entraînement, que ce soit en lecture-écriture ou en étude de la langue, les exercices sont signalés par les signes ●○○ , ●●○ , ●●● indiquant le niveau de difficulté de l'exercice. Un exercice de niveau ●○○ est moins difficile mais surtout plus guidé qu'un exercice de niveau ●●○ ou ●●● . Mais il travaille la même compétence. Il permet donc à des élèves considérés comme d'un niveau un peu faible d'accéder à la compétence visée et de poursuivre son apprentissage en passant à un exercice de niveau ●●○ .

Les situations d'écriture

En travail d'écriture sont également proposées des situations variées, correspondant toutes à un même objectif que l'on cherche à atteindre selon des modalités différentes.

À partir de ces situations d'écriture, différentes mises en œuvre sont possibles pour créer des parcours différenciés :

1) **Toute la classe** travaille sur **la même situation d'écriture**, choisie par l'enseignant(e) ou par les élèves eux-mêmes : l'enseignant(e) accompagne les élèves qui en ont besoin pendant que les autres rédigent en autonomie.

2) L'enseignant(e) constitue **deux groupes** et mène en parallèle **deux situations d'écriture** : l'enseignant(e) accompagne les deux groupes **en alternance**.

3) **Chaque élève choisit une situation d'écriture** en fonction de ses capacités et rédige son texte en autonomie : l'enseignant(e) présente d'abord chaque situation à toute



la classe et met en évidence les principales difficultés.
L'enseignant(e) choisira la mise en œuvre qui correspond le mieux aux besoins de ses élèves.

Toutes ces différences dans les activités et exercices sont donc envisagées comme des chemins variés qui doivent **permettre à tous d'accéder aux savoirs et savoir-faire fondamentaux** devant être acquis en CM2.

La différenciation dans le guide pédagogique

Le guide pédagogique présente des pistes pour aider les enseignants à mettre en œuvre une pédagogie de différenciation. Le plus souvent, cela revient à **alterner les phases de travail collectif, les phases en groupes différenciés et les phases individuelles**. Comment s'organiser pour accompagner un groupe dans sa recherche ou son travail, sans que les autres ne restent sans véritable tâche ? Comment, lors de mises en commun des réponses, faire en sorte que chacun en tire profit et progresse ?
C'est à ces soucis permanents rencontrés dans les classes que les propositions de diffé- renciation suggérées dans le guide tentent de répondre pour chaque séance.

L'évaluation

En complément du manuel, le cahier d'exercices de la collection *Le Nouveau Croque-feuilles* propose des exercices supplémentaires, dans une double perspective de **révision** et d'évaluation. La première partie du cahier présente des activités de révision, qui reviennent sur les unités travaillées dans le manuel. La seconde propose des **fiches d'évaluation** pour vérifier si les élèves ont bien retenu les connaissances et les méthodes et les préparer aux examens.

4 La programmation des unités

Dans chaque unité, le travail doit être réparti en **trois ensembles** : l'un est consacré aux activités de lecture et d'écriture, le deuxième à l'apprentissage et la pratique de l'oral, et le troisième à l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). Comme rappelé plus haut, les deux premiers ensembles sont toujours mis en relation, et autant que possible le troisième ensemble est relié aux deux autres.

La **programmation annuelle** est envisagée sur 32 semaines, ce qui correspond globalement à la durée de l'année scolaire. Elle se fonde sur les bases suivantes :
– L'année scolaire est divisée en **quatre périodes de huit semaines** pendant lesquelles sont travaillées deux unités de la première partie du manuel et plusieurs de la seconde.
– **L'horaire hebdomadaire** consacré au français est de huit heures, cet horaire pouvant être adapté selon le projet de l'école. **Chaque séance** est envisagée pour une durée moyenne de 30 à 35 minutes, cette durée pouvant être elle aussi adaptée selon l'activité prévue.
– Chaque unité de la **partie « Lire-écrire-parler »** est travaillée sur trois semaines.
– Les unités de la **partie « Étude de la langue »** sont planifiées sur six semaines. Chaque unité de grammaire, de conjugaison et d'orthographe est traitée sur deux semaines. Les unités de vocabulaire « théorique » étant moins nombreuses, chacune est traitée toutes les trois semaines.

Rappelons cependant que le vocabulaire est aussi abordé sous son aspect thématique dans deux séances de chaque unité de la première partie du manuel.

– Toutes les six semaines, sont prévues deux semaines de **révision et d'évaluation**.

Les tableaux de programmation qui suivent précisent la répartition des séances au long de l'année.

À noter que les séances d'oral n'indiquant pas de référence au manuel sont prévues pour un travail à partir d'autres documents, en particulier de *Feuilles d'oral*.



Tableaux de programmation des unités du manuel

Semaine 1				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral **U1** *Des récits avec des personnages insolites*, p. 11	**Lecture texte 1** **U1** *Un bout de bois étonnant*, p. 12-13 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U1** *Un bout de bois étonnant*, p. 12-13 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U1** *Un bout de bois étonnant*, p. 12-13 Séance 1		**Vocabulaire** **U1** *Utiliser le dictionnaire*, p. 198-199 Séance 2	**Expression écrite** **U1** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 13	**Vocabulaire thématique U1** *Des mots pour présenter des personnages insolites*, p. 20-21 Séance 1
Grammaire **U1** *La phrase simple, la phrase complexe*, p. 126-127 Séance 1				**Expression écrite U1** Exercices et/ou , p. 22-23 Séance 1
Vocabulaire **U1** *Utiliser le dictionnaire*, p. 198-199 Séance 1	**Conjugaison** **U1** *Le verbe*, p. 150-151 Séance 1		**Orthographe** **U1** *Les rôles des lettres*, p. 174-175 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 2				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral	**Lecture texte 2** **U1** *Il faut faire quelque chose*, p. 14-15 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U1** *Il faut faire quelque chose*, p. 14-15 Séance 3	**Oral** **U1** Situation 2, p. 24
Lecture texte 2 **U1** *Il faut faire quelque chose*, p. 14-15 Séance 1		**Expression écrite U1** Exercices et/ou , p. 22-23 Séance 2	**Expression écrite** **U1** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 15	
Grammaire **U1** *La phrase simple, la phrase complexe*, p. 126-127 Séance 2				**Expression écrite U1** Exercices et/ou , p. 22-23 Séance 3
Vocabulaire thématique U1 *Des mots pour présenter des personnages insolites*, p. 20-21 Séance 2	**Conjugaison** **U1** *Le verbe*, p. 150-151 Séance 2		**Orthographe** **U1** *Les rôles des lettres*, p. 174-175 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 3				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral	**Lecture texte 3** **U1** *Portrait d'un hobbit*, p. 16-17. Séance 2	**Oral** **U1** Situation 1, p. 24	**Lecture texte 3** **U1** *Portrait d'un hobbit*, p. 16-17. Séance 3	**Oral**



Lecture texte 3 **U1** *Portrait d'un hobbit*, p. 16-17. Séance 1		**Expression écrite** **U1** Exercice ●●●, p. 23 Séance 5	**Expression écrite** **U1** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 17	**Faire le point** **U1** *Les personnages insolites*, p. 19
Grammaire **U2** *Les déterminants, le nom, l'adjectif, le verbe*, p. 128-129 Séance 1				**Expression écrite** **U1** Exercice ●●●, p. 23 Séance 6
Expression écrite **U1** Exercice ●●●, p. 23 Séance 4	**Conjugaison** **U2** *Le présent de l'indicatif (1)*, p. 152-153 Séance 1	**Pour mieux lire** **U1** *Comprendre ce qui n'est pas directement dit dans un texte*, p. 18	**Orthographe** **U2** *Le doublement de consonnes au début des mots*, p. 176-177 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 4				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral **U2** *Des récits de science-fiction*, p. 25	**Lecture texte 1** **U2** *Une manifestation obscure*, p. 26-27 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U2** *Une manifestation obscure*, p. 26-27 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U2** *Une manifestation obscure*, p. 26-27 Séance 1		**Vocabulaire** **U2** *Les familles de mots*, p. 200-201 Séance 2	**Expression écrite** **U2** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 27	**Vocabulaire thématique U2** *Des mots pour décrire un paysage de science-fiction*, p. 34-35 Séance 1
Grammaire **U2** *Les déterminants, le nom, l'adjectif, le verbe*, p. 128-129 Séance 2				**Expression écrite U2** Exercices et/ou , p. 36-37 Séance 1
Vocabulaire **U2** *Les familles de mots*, p. 200-201 Séance 1	**Conjugaison** **U2** *Le présent de l'indicatif (1)*, p. 152-153 Séance 2		**Orthographe** **U2** *Le doublement de consonnes au début des mots,* p. 176-177 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 5				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 2** **U2** *En vol pour Licorna*, p. 28-29 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U2** *En vol pour Licorna*, p. 28-29 Séance 3	**Oral** **U2** Situation 1, p. 38
Lecture texte 2 **U2** *En vol pour Licorna*, p. 28-29 Séance 1		**Expression écrite U2** Exercices et/ou , p. 36-37 Séance 2	**Expression écrite** **U2** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 29	
Grammaire **U3** *Les articles*, p. 130-131 Séance 1				**Expression écrite U2** Exercices et/ou , p. 36-37 Séance 3
Vocabulaire thématique U2 *Des mots pour décrire un paysage de science-fiction*, p. 34-35 Séance 2	**Conjugaison** **U3** *Le présent de l'indicatif (1)*, p. 152-153 Séance 1		**Orthographe** **U3** *Les noms féminins terminés par un son voyelle*, p. 178-179 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 6				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 3** **U2** *Un village sur Mars*, p. 30-31 Séance 2	**Oral** **U2** Situation 2, p. 38	**Lecture texte 3** **U2** *Un village sur Mars*, p. 30-31 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 3 **U2** *Un village sur Mars*, p. 30-31 Séance 1		**Expression écrite** **U2** Exercice , p. 37 Séance 5	**Expression écrite** **U2** J'ajoute des phrases à l'histoire, p. 31	**Faire le point U2** *Les récits de science-fiction*, p. 33

Révisions et évaluation 1 à partir du cahier d'exercices CM2 et de Feuilles d'oral CM2



Grammaire **U3** *Les articles*, p. 130-131 Séance 2				**Expression écrite** **U2** Exercice ●●● , p. 37 Séance 6
Expression écrite **U2** Exercice ●●● , p. 37 Séance 4	**Conjugaison** **U3** *Le présent de l'indicatif (1)*, p. 152-153 Séance 2	**Pour mieux lire** **U2** *Comprendre un mot inconnu*, p. 32	**Orthographe** **U3** *Les noms féminins terminés par un son voyelle*, p. 178-179 Séance 2	**Poésie/Récitation**



Semaine 9				
Lu nd i	**Ma rdi**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral **U3** *Des textes documentaires géographiques*, p. 25	**Lecture texte 1** **U3** *Les deux bouts de monde*, p. 40-41 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U3** *Les deux bouts de monde*, p. 40-41 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U3** *Les deux bouts de monde*, p. 40-41 Séance 1		**Vocabulaire** **U3** *Les préfixes*, p. 202-203 Séance 2	**Expression écrite** **U3** J'ajoute une phrase au documentaire, p. 41	**Vocabulaire thématique U3** *Des mots pour décrire un paysage*, p. 48-49 Séance 1
Grammaire **U4** *Le sujet*, p. 132-133 Séance 1				**Expression écrite U3** Exercices et/ou , p. 50-51 Séance 1
Vocabulaire **U3** *Les préfixes*, p. 202-203 Séance 1	**Conjugaison** **U4** *Le passé composé avec l'auxiliaire avoir*, p. 156-157 Séance 1		**Orthographe** **U4** *Ne pas confondre ses/ces, mes/mais*, p. 180-181 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 10				
Lu nd i	**Ma rdi**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 2** **U3** *Des villes géantes*, p. 42-43 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U3** *Des villes géantes*, p. 42-43 Séance 3	**Oral** **U3** Situation 1, p. 52
Lecture texte 2 **U3** *Des villes géantes*, p. 42-43 Séance 1		**Expression écrite U3** Exercices et/ou , p. 50-51 Séance 2	**Expression écrite** **U3** J'ajoute des phrases au documentaire, p. 43	
Grammaire **U4** *Le sujet*, p. 132-133 Séance 2				**Expression écrite U3** Exercices et/ou , p. 50-51 Séance 3
Vocabulaire thématique U3 *Des mots pour décrire un paysage*, p. 48-49 Séance 2	**Conjugaison** **U4** *Le passé composé avec l'auxiliaire avoir*, p. 156-157 Séance 2		**Orthographe** **U4** *Ne pas confondre ses/ces, mes/mais*, p. 180-181 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 11				
Lu nd i	**Ma rdi**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 3** **U3** *Qu'est-ce qu'un désert ?*, p. 44-45 Séance 2	**Oral** **U3** Situation 2, p. 52	**Lecture texte 3** **U3** *Qu'est-ce qu'un désert ?*, p. 44-45 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 3 **U3** *Qu'est-ce qu'un désert ?*, p. 44-45 Séance 1		**Expression écrite** **U3** Exercice , p. 51 Séance 5	**Expression écrite** **U3** J'ajoute une phrase au documentaire, p. 45	**Faire le point** **U3** *Les textes documentaires géographiques*, p. 47
Grammaire **U5** *Les pronoms personnels et les pronoms indéfinis*, p. 134-135				**Expression écrite** **U3** Exercice , p. 51 Séance 6

Séance 1				
Expression écrite **U3** Exercice ●●● , p. 51 Séance 4	**Conjugaison** **U5** *Le passé composé avec l'auxiliaire être*, p. 158-159 Séance 1	**Pour mieux lire** **U3** *Mettre en relation des informations*, p. 46	**Orthographe** **U5** *L'accord du verbe avec le sujet*, p. 182-13 Séance 1	**Poésie/Récitation**



Semaine 12				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral **U4** *Des contes de sagesse*, p. 53	**Lecture texte 1** **U4** *Le fils de Nasreddine*, p. 54-55 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U4** *Le fils de Nasreddine*, p. 54-55 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U4** *Le fils de Nasreddine*, p. 54-55 Séance 1		**Vocabulaire U4** *Les suffixes*, p. 204-205 Séance 2	**Expression écrite** **U4** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 55	**Vocabulaire thématique U4** *Des verbes pour préciser les relations entre les personnages*, p. 62-63 Séance 1
Grammaire **U5** *Les pronoms personnels et les pronoms indéfinis*, p. 134-135 Séance 2				**Expression écrite U4** Exercices et/ou , p. 64 Séance 1
Vocabulaire **U4** *Les suffixes*, p. 204-205 Séance 1	**Conjugaison** **U5** *Le passé composé avec l'auxiliaire être*, p. 158-159 Séance 2		**Orthographe** **U5** *L'accord du verbe avec le sujet*, p. 182-183 Séance 2	**Poésie/ Récitation**

Semaine 13				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 2** **U4** *L'importance des petites choses*, p. 56-57 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U4** *L'importance des petites choses*, p. 56-57 Séance 3	**Oral** **U4** Situation 1, p. 66
Lecture texte 2 **U4** *L'importance des petites choses*, p. 56-57 Séance 1		**Expression écrite U4** Exercices et/ou , p. 64 Séance 2	**Expression écrite** **U4** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 57	
Grammaire **U6** *Les expansions du groupe nominal*, p. 136-137 Séance 1				**Expression écrite U4** Exercices et/ou , p. 64 Séance 3
Vocabulaire thématique U4 *Des verbes pour préciser les relations entre les personnages*, p. 62-63 Séance 2	**Conjugaison** **U6** *L'imparfait et le plus-que- parfait de l'indicatif*, p. 160-161 Séance 1		**Orthographe** **U6** *Les accords dans le groupe nominal*, p. 184-185 Séance 1	**Poésie/ Récitation**

Semaine 14				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 3** **U4** *Le poil de la moustache du tigre*	**Oral** **U4** Situation 2, p. 66	**Lecture texte 3** **U4** *Le poil de la moustache du tigre*	**Oral**

Révisions et évaluation 2 à partir du cahier d'exercices CM2 et de feuilles d'oral CM2



	p. 58-59 Séance 2		p. 58-59 Séance 3	
Lecture texte 3 **U4** *Le poil de la moustache du tigre*, p. 58-59 Séance 1		**Expression écrite** **U4** Exercice ●●●, p. 65 Séance 5	**Expression écrite** **U4** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 59	**Faire le point** **U4** *Le conte de sagesse*, p. 61
Grammaire **U6** *Les expansions du groupe nominal,* p. 136-137 Séance 2				**Expression écrite** **U4** Exercice ●●●, p. 65 Séance 6
Expression écrite **U4** Exercice ●●●, p. 65 Séance 4	**Conjugaison** **U6** *L'imparfait et le plus-que- parfait de l'indicatif*, p. 160-161 Séance 2	**Pour mieux lire** **U4** *Bien comprendre l'utilisation de l'imparfait et du passé simple*, p. 60	**Orthographe** **U6** *Les accords dans le groupe nominal,* p. 184-185 Séance 2	**Poésie/ Récitation**

Semaine 17				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral **U5** *Le théâtre et la vie*, p. 67	**Lecture texte 1** **U5** *Sans-amie*, p. 68-69 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U5** *Sans-amie*, p. 68-69 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U5** *Sans-amie*, p. 68-69 Séance 1		**Vocabulaire** **U5** *L'emploi des synonymes*, p. 206-207 Séance 2	**Expression écrite** **U5** J'ajoute des répliques à la pièce, p. 69	**Vocabulaire thématique U5** *Des mots pour exprimer les relations entre* *les personnages*, p. 76-77 Séance 1
Grammaire **U7** *Les compléments d'objet*, p. 138-139 Séance 1				**Expression écrite U5** Exercices et/ou , p. 78-79 Séance 1
Vocabulaire **U5** *L'emploi des synonymes*, p. 206-207 Séance 1	**Conjugaison** **U7** *Le passé simple de l'indicatif (1)*, p. 162-163 Séance 1		**Orthographe** **U7** *Ne pas confondre leur/ leurs*, p. 186-187 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 18				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral	**Lecture texte 2** **U5** *Le petit violon (1)*, p. 70-71 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U5** *Le petit violon (1)*, p. 70-71 Séance 3	**Oral** **U5** Situation 2, p. 80
Lecture texte 2 **U5** *Le petit violon (1)*, p. 70-71 Séance 1		**Expression écrite U5** Exercices et/ou , p. 78-79 Séance 2	**Expression écrite** **U5** J'ajoute une réplique à la pièce, p. 71	
Grammaire **U7** *Les compléments d'objet*, p. 138-139 Séance 2				**Expression écrite U5** Exercices et/ou , p. 78-79 Séance 3
Vocabulaire thématique U5 *Des mots pour exprimer les relations entre* *les personnages*, p. 76-77 Séance 2	**Conjugaison** **U7** *Le passé simple de l'indicatif (1)*, p. 162-163 Séance 2		**Orthographe** **U7** *Ne pas confondre leur/leurs*, p. 186-187 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 19				
Lu nd i	Ma rdi	Mercredi	Je ud i	Vendredi
Oral	**Lecture texte 3** **U5** *Le petit violon (2)*, p. 72-73 Séance 2	**Oral** **U5** Situation 1, p. 80	**Lecture texte 3** **U5** *Le petit violon (2)*, p. 72-73 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 3 **U5** *Le petit violon (2)*, p. 72-73 Séance 1		**Expression écrite** **U5** Exercice , p. 79 Séance 5	**Expression écrite** **U5** J'ajoute une réplique à la pièce, p. 73	**Faire le point** **U5** *Les indications scéniques ou didascalies*, p. 75
Grammaire **U8** *L'attribut du sujet*, p. 140-141 Séance 1				**Expression écrite** **U5** Exercice , p. 79 Séance 6
Expression écrite	**Conjugaison**	**Pour mieux lire**	**Orthographe**	**Poésie/Récitation**

U5 Exercice , p. 79 Séance 4	**U8** *Le passé simple de l'indicatif (2)*, p. 164-165 Séance 1	**U5** *Suivre l'enchaînement des répliques*, p. 74	**U8** *Les noms terminés par [war], par [œr]. Les noms féminins terminés par [ɛr]*, p. 188-189 Séance 1	



Semaine 20				
Lu nd i	**M ar di**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral **U6** *Du roman à la BD*, p. 81	**Lecture texte 1 U6** *Dans le terrier du lapin (1)*, p. 82-83 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1** **U6** *Dans le terrier du lapin (1)*, p. 82-83 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U6** *Dans le terrier du lapin (1)*, p. 82-83 Séance 1		**Vocabulaire** **U6** *Termes génériques et mots particuliers. Le champ lexical*, p. 208-209 Séance 2	**Expression écrite** **U6** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 83	**Vocabulaire thématique U6** *Les mots de la BD*, p. 92-93 Séance 1
Grammaire **U8** *L'attribut du sujet*, p. 140-141 Séance 2				**Expression écrite U6** Exercices et/ou , p. 94-95 Séance 1
Vocabulaire **U6** *Termes génériques et mots particuliers. Le champ lexical*, p. 208-209 Séance 1	**Conjugaison** **U8** *Le passé simple de l'indicatif (2)*, p. 164-165 Séance 2		**Orthographe** **U8** *Les noms terminés par [war], par [œr]. Les noms féminins terminés par [ɛr]*, p. 188-189 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 21				
Lu nd i	**M ar di**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 2 U6** *Dans le terrier du lapin (2)*, p. 84-85 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U6** *Dans le terrier du lapin (2)*, p. 84-85 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 2 **U6** *Dans le terrier du lapin (2)*, p. 84-85 Séance 1		**Expression écrite U6** Exercices et/ou , p. 94-95 Séance 2	**Expression écrite** **U6** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 85	
Grammaire **U9** *Les compléments circonstanciels*, p. 142-143 Séance 1				**Expression écrite U6** Exercices et/ou , p. 94-95 Séance 3
Vocabulaire thématique U6 *Les mots de la BD*, p. 92-93 Séance 2	**Conjugaison** **U9** *Le futur simple de l'indicatif*, p. 162-163 Séance 1		**Orthographe** **U9** *S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire*, p. 190-191 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 22				
Lu nd i	**M ar di**	**Mercredi**	**Je ud i**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 3** **U6** *En suivant monsieur Lapin...*, p. 86-89 Séance 2	**Oral** **U6** Situation 1, p. 96	**Lecture texte 3** **U6** *En suivant monsieur Lapin...*, p. 86-89 Séance 3	**Oral** **U6** Situation 2, p. 96
Lecture texte 3 **U6** *En suivant*		**Expression écrite**	**Expression écrite** **U6** J'ajoute une	**Faire le point** **U6** *L'adaptation d'un*

Révisions et évaluation 3 à partir du cahier d'exercices CM2 et de Feuilles d'oral CM2



monsieur Lapin…, p. 86-89 Séance 1		**U6** Exercice , p. 95 Séance 5	phrase à l'histoire, p. 89	*roman en BD*, p. 91
Grammaire **U9** *Les compléments circonstanciels*, p. 142-143 Séance 2				**Expression écrite** **U6** Exercice , p. 95 Séance 6
Expression écrite **U6** Exercice , p. 95 Séance 4	**Conjugaison** **U9** *Le futur simple de l'indicatif*, p. 162-163 Séance 2	**Pour mieux lire** **U6** *Comprendre comment l'image raconte*, p. 90	**Orthographe** **U9** *S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire*, p. 190-191 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 25				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral **U7** *Les mots du poète*, p. 97	**Lecture textes 1, 2, 3** **U7** *À l'écoute, Bien placés, bien choisis..., Les couleurs de l'invisible*, p. 98-99 Séance 2	**Oral**	**Lecture textes 1, 2, 3** **U7** *À l'écoute, Bien placés, bien choisis..., Les couleurs de l'invisible*, p. 98-99 Séance 3	**Oral**
Lecture textes 1, 2, 3 **U7** À l'écoute, Bien placés, bien choisis..., Les couleurs de l'invisible, p. 98-99 Séance 1		**Vocabulaire** **U7** *Un mot, plusieurs sens. Des mots homonymes*, p. 210-211 Séance 2	**Expression écrite** **U7** J'ajoute une strophe au poème, p. 99	**Vocabulaire thématique U7** *Jouer avec la langue, jouer avec les mots*, p. 106-107 Séance 1
Grammaire **U10** *La phrase exclamative*, p. 144-145 Séance 1				**Expression écrite U7** Exercices et/ou , p. 108-109 Séance 1
Vocabulaire **U7** *Un mot, plusieurs sens. Des mots homonymes*, p. 210-211 Séance 1	**Conjugaison** **U10** *Le futur antérieur de l'indicatif*, p. 168-169 Séance1		**Orthographe** **U10** *Ne pas confondre se/ce, s'est/c'est*, p. 192-193 Séance 1	**Poésie/ Récitation**

Semaine 26				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture textes 4, 5, 6, 7** **U7** *L'école des beaux-arts, Bain de soleil, Chanson du vitrier, Chanson pour les enfants l'hiver*, p. 100-101 Séance 2	**Oral**	**Lecture textes 4, 5, 6, 7** **U7** *L'école des beaux-arts, Bain de soleil, Chanson du vitrier, Chanson pour les enfants l'hiver*, p. 100-101 Séance 3	**Oral** **U7** Situation 1, p. 110
Lecture textes 4, 5, 6, 7 **U7** *L'école des beaux-arts, Bain de soleil, Chanson du vitrier, Chanson pour les enfants l'hiver*, p. 100-101 Séance 1		**Expression écrite U7** Exercices et/ou , p. 108-109 Séance 2	**Expression écrite** **U7** J'ajoute quelques vers au poème, p. 101	
Grammaire **U10** *La phrase exclamative*, p. 144-145 Séance 2				**Expression écrite U7** Exercices et/ou , p. 108-109 Séance 3
Vocabulaire thématique **U7** *Jouer avec la langue, jouer avec les mots*, p. 106-107 Séance 2	**Conjugaison** **U10** *Le futur antérieur de l'indicatif*, p. 168-169 Séance 2		**Orthographe** **U10** *Ne pas confondre se/ce, s'est/c'est*, p. 192-193 Séance 2	**Poésie/ Récitation**

Semaine 27				
Lund	**Mar**	**Mercredi**	**Jeud**	**Vendredi**

i	di		i	
Oral	**Lecture textes 8, 9, 10** **U7** *L'épicerie de Si Abdessalam..., Tous les matins...,* *La fin de la journée*, p. 102-103 Séance 2	**Oral** **U7** Situation 2, p. 110	**Lecture textes 8, 9, 10** **U7** *L'épicerie de Si Abdessalam..., Tous les matins...,* *La fin de la journée*, p. 102-103 Séance 3	**Oral**
Lecture textes 8, 9, 10 **U7** *L'épicerie de Si Abdessalam..., Tous les matins...,* *La fin de la journée*, p. 102-103 Séance 1		**Expression écrite U7** Exercice ●●● , p. 109 Séance 5	**Expression écrite** **U7** J'ajoute des vers à un poème, p. 89	**Faire le point** **U7** *Le texte poétique*, p. 105
Grammaire **U11** *Les types et formes de phrases*, p. 146-147 Séance 1				**Expression écrite U7** Exercice ●●● , p. 109 Séance 6
Expression écrite **U7** Exercice ●●● , p. 109 Séance 4	**Conjugaison** **U11** *Le présent de l'impératif*, p. 170-171 Séance 1	**Pour mieux lire** **U7** *Repérer les phrases pour lire un poème sans ponctuation*, p. 104	**Orthographe** **U11** *Ne pas confondre on/ont, on/on n'*, p. 194-195 Séance 2	**Poésie/ Récitation**



Semaine 28				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral **U8** *Se poser des questions*, p. 111	**Lecture texte 1 U8** *Normal et pas normal ?*, p. 112-113 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 1 U8** *Normal et pas normal ?*, p. 112-113 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 1 **U8** *Normal et pas normal ?*, p. 112-113 Séance 1		**Vocabulaire** **U8** *Le sens du verbe selon sa construction*, p. 212-213 Séance 2	**Expression écrite** **U8** J'ajoute une phrase au texte, p. 113	**Vocabulaire thématique U8** *Des mots pour dire ce que l'on pense*, p. 120-121 Séance 1
Grammaire **U11** *Les types et formes de phrases*, p. 146-147 Séance 2				**Expression écrite U8** Exercices et/ou , p. 122-123 Séance 1
Vocabulaire **U8** *Le sens du verbe selon sa construction*, p. 212-213 Séance 1	**Conjugaison U11** *Le présent de l'impératif*, p. 170-171 Séance 2		**Orthographe** **U11** *Ne pas confondre on/ ont, on/on n'*, p. 194-195 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaine 29				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 2** **U8** *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai*, p. 114-115 Séance 2	**Oral**	**Lecture texte 2** **U8** *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai*, p. 114-115 Séance 3	**Oral** **U8** Situation 1, p. 124
Lecture texte 2 **U8** *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai*, p. 114-115 Séance 1		**Expression écrite U8** Exercices et/ou , p. 122-123 Séance 2	**Expression écrite** **U8** J'ajoute des phrases au texte, p. 115	
Grammaire **U12** *Les conjonctions de coordination et les adverbes*, p. 148-149 Séance 1				**Expression écrite U8** Exercices et/ou , p. 122-123 Séance 3
Vocabulaire thématique **U8** *Des mots pour dire ce que l'on pense*, p. 120-121 Séance 2	**Conjugaison** **U12** *Le présent du conditionnel*, p. 172-173 Séance 1		**Orthographe** **U12** *Marquer les accords dans un texte*, p. 196-197 Séance 1	**Poésie/Récitation**

Semaine 30				
Lundi	**Mardi**	**Mercredi**	**Jeudi**	**Vendredi**
Oral	**Lecture texte 3** **U8** *C'est quoi le racisme ?*, p. 116-117 Séance 2	**Oral** **U8** Situation 2, p. 124	**Lecture texte 3** **U8** *C'est quoi le racisme ?*, p. 116-117 Séance 3	**Oral**
Lecture texte 3 **U8** *C'est quoi le racisme ?*, p. 116-117 Séance 1		**Expression écrite** **U8** Exercice , p. 123 Séance 5	**Expression écrite** **U8** J'ajoute une phrase à l'histoire, p. 117	**Faire le point** **U8** *Des textes pour se poser des questions*, p. 119
Grammaire				**Expression écrite**

U12 *Les conjonctions de coordination et les adverbes*, p. 148-1489 Séance 2				**U8** Exercice ●●● , p. 123 Séance 6
Expression écrite **U8** Exercice ●●● , p. 123 Séance 4	**Conjugaison** **U12** *Le présent du conditionnel*, p. 172-173 Séance 2	**Pour mieux lire** **U8** *Comprendre les mots de liaison*, p. 118	**Orthographe** **U12** *Marquer les accords dans un texte*, p. 196-197 Séance 2	**Poésie/Récitation**

Semaines 31 et 32

Révisions et évaluation 4 à partir du cahier d'exercices CM2 et de Feuilles d'oral CM2

Lire
Écrire
Parler



Les logos des questions de compréhension



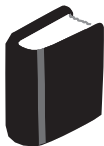
Cherche la réponse à un endroit du texte.



Cherche la réponse à plusieurs endroits du texte.



Réfléchis à partir du texte.



Cherche la réponse en utilisant tes connaissances, un dic



Des récits avec des personnages insolites

➜ Manuel, p. 12-24

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Comprendre un texte littéraire et l'interpréter. – Identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations.	– Mobiliser et développer un lexique pour décrire un personnage insolite.	– Présenter un personnage insolite. – Récrire, faire évoluer son texte.	– Parler d'un personnage insolite. – S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles et de débats.

Méthodologie

Interpréter des énoncés à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).

Au-delà du caractère insolite des personnages étudiés ici, c'est sur le personnage de roman que cette unité tente précisément d'amorcer une réflexion. Le sujet, bien vaste, peut paraître ambitieux au CM2 mais il s'agit simplement d'amener les élèves à s'interroger : comment se fait-il que le lecteur s'inté- resse à ces créatures imaginées par un auteur ? Qui sont ces créatures, comment sont-elles créées ? Ont-elles même une existence ? Le but est de faire comprendre aux élèves qu'il s'agit « d'êtres de papier » qui n'existent que le temps de la lecture et n'ont de réalité que celle que leur procurent les infor- mations données dans le récit, les descriptions et les dialogues. Pour ce faire, il a semblé pertinent de considérer des person- nages qui ne sont pas des êtres humains et peuvent donc paraître insolites bien que les élèves en connaissent beaucoup, non seulement par la lecture, mais surtout par les films et les bandes dessinées. On peut s'interroger plus encore sur les rai- sons qui amènent à s'intéresser aux aventures d'un gnome ou d'un animal, voire d'un objet. L'un des ouvrages de référence, qui propose plusieurs personnages insolites, secondaires il est vrai, est celui de Lewis Carroll, *Alice au pays des Merveilles*, avec le Lapin Blanc, le Chat qui sourit, le jeu de cartes…

L'unité a donc deux objectifs principaux. Le premier est de considérer comment se crée un personnage, comment il reçoit une identité, un caractère, et finalement comment il semble exister, tant la fiction peut imposer l'illusion. Le second objectif est de prendre conscience de la situation du lecteur

qui accepte de croire momentanément que ces personnages existent, ou feint de le croire, et accepte dès lors de suivre leurs aventures, de compatir à leur sort, de les aimer, de les haïr ou de les redouter. Il est vrai que, quels qu'ils soient, les héros et les personnages, même insolites, présentent des similitudes avec les personnes humaines. Les auteurs leur prêtent des qualités, des défauts, des sentiments, des rêves, des interroga- tions semblables à celles que nous connaissons dans la vraie vie. Insolite ou pas, le personnage est toujours quelque peu le miroir plus ou moins déformant de la personne et à travers elle, de la société et du monde. Au Moyen Âge, *Le Roman de Renart* décrivait déjà le monde à travers la société des animaux et au siècle dernier, George Orwell l'a fait également dans *La Ferme des animaux*. Que l'on songe, dans un tout autre genre, aux personnages des albums de Claude Ponti tels que le Martabaf, Okilélé ou Foulbazar…

Le choix des textes

– Le premier, extrait du roman écrit par Carlo Collodi (1826- 1890), met en scène *Pinocchio*, la marionnette indisciplinée qui gagne progressivement le droit de devenir un vrai petit garçon. Ce texte paru sous forme de feuilleton en 1881 tient une place essentielle dans la galerie des personnages célèbres de la littérature enfantine.

– Les héros du deuxième texte sont des animaux imaginés par Luis Sepulveda, écrivain chilien né en 1949. Extrait du



roman *Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis* paru en 2013, il met en scène un vieux chat aveugle nommé Mix qui s'est lié d'amitié avec Mex, une souris mexicaine sym- pathique.

– Le troisième texte est un extrait du roman *Le Hobbit* et présente un personnage très proche de l'être humain, mais qui n'en est pas un. Tolkien a rédigé cette œuvre entre 1920 et 1930, dans le but de distraire ses enfants. Un éditeur qui en a eu connaissance la publie en 1937 et le titre appartient désormais au patrimoine de la littérature de jeunesse. Le passage pose la question : « Mais qu'est-ce qu'un hobbit ? ». C'est bien par les mots, et uniquement par eux, que le hobbit existe le temps de la lecture : par la description de son appa- rence, de son milieu, etc.

Mise en œuvre

Mise en œuvre

Oral Des récits avec des personnages insolites, page d'ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 11

1 - Décrire

Projeter l'illustration si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient et décrire dans l'ordre les affiches ou les images extraites de films. *De quels films s'agit-il ? Quels personnages y voit-on ? Que sont ces personnages ? Dans quels lieux les voit-on ? Les connaissez-vous ?*

L'ours Paddington, coiffé de son chapeau rouge, est devant la Tour de l'Horloge du Palais de Westminster, à Londres, communément appelée Big Ben.
La princesse Fiona, épouse de Shrek, avec sa couronne, ogresse aux cheveux roux et à la peau verte, est un person- nage de la série de films *Shrek* réalisée par Andrew Adamson et Vicky Jenson. Les écureuils, Alvin, Simon et Théodore, en sweat-shirts, se tiennent devant une maison, la nuit. Ce sont les personnages d'un film d'animation américain destiné aux enfants, *Alvin et les Chipmunks,* réalisé par Walt Becker. Un caméléon, Rango, debout, tient dans ses bras un poisson rouge. À l'arrière-plan, des personnages bizarres l'observent. C'est le héros du film d'animation américain réalisé par Gore Verbinski. On peut lire la présentation du film « Anti-héros malgré lui » sur l'affiche.

2 - Réagir

Demander : *Sur ces images, à votre avis, quels traits de carac- tère, quel sentiment ou quelle émotion peut-on percevoir ?*
L'ours Paddington sourit et lève les yeux. Est-il timide ? inquiet ? rêveur ?
Fiona sourit et fixe du regard. Est-elle étonnée ? dubitative ? Les trois écureuils sourient et semblent défier ce qu'ils observent. Malice, détermination, espièglerie ?
Rango ne sourit pas et semble protéger ce qu'il tient dans ses bras.

3 - Aller plus loin

On orientera la synthèse sur les enjeux littéraires de cette unité par l'intermédiaire de la troisième question qui inter- roge le mot *héros* et son usage en littérature. Le mot ne désigne pas un personnage hors du commun par son cou- rage, ses vertus ou ses actions, comme dans le cas des récits mythologiques par exemple, mais plus généralement le per- sonnage principal d'un roman.

Qu'est-ce que ces héros incarnent ou symbolisent ? Quels sentiments ou émotions ces personnages suscitent-ils en nous : plaisir ? peur ? attirance ? rejet ?...

On conclura par la lecture des objectifs de l'unité.

Lire *Un bout de bois* étonnant (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 12-13

Séance 1

1 - Avant la lecture

Afin de mobiliser les élèves sur la lecture à venir, la question liminaire permet de situer le personnage de Pinocchio.

Il ne fait pas de doute que les élèves auront entendu parler de lui et on les laissera évoquer ce qu'ils en connaissent. On pourra ensuite échanger sur les autres indications appor- tées par l'image : nom de l'auteur, illustrations, BEMPORAD Firenze (éditeur à Florence) figurant sur la couverture du livre et qui permettront de situer l'origine de Pinocchio en Italie.

2 - Lecture du texte

Inviter ensuite les élèves à lire silencieusement le texte. Il peut présenter quelques mots à expliquer en contexte.

Mot pouvant présenter des difficultés : *aiguisée (= pointue), pétrifié (= immobile comme une statue de pierre).*

Inviter les élèves à exprimer leur ressenti sur ce qu'ils ont lu, puis à résumer l'épisode.

Pour conclure cette séance, l'enseignant(e) et quelques élèves opèrent une lecture fluide.

Séance 2

1 - Questions de compréhension (1re partie)

Les questions ont pour but d'assurer la compréhension et de susciter une réflexion collective pouvant déboucher sur des propositions interprétatives.

On traitera d'abord oralement les deux premières questions. Pour cette première unité du manuel, il s'agira aussi d'in- sister sur les stratégies mises en œuvre pour répondre à des questions sur un texte et de présenter les différents logos. Au tableau, tracer quatre colonnes : *Questions – Réponses – Où et comment a-t-on trouvé la réponse ? – Logos*. Écrire



les questions 3, 4 et 5 dans la colonne *Questions*. Noter au tableau la réponse d'un élève à la question 3 : « un pied de table ». Interroger cet élève sur la manière dont il a pro- cédé pour répondre et l'endroit où il a trouvé la réponse : c'est écrit dans le texte (ligne 3). Constater et commenter avec les élèves la présence de la loupe devant la question 3. En déduire sa signification : on trouve la réponse à un endroit du texte. Remplir ainsi chaque colonne reproduite au tableau.

Procéder de la même façon avec les questions 4 et 5 en inter- rogeant différents élèves sur leur stratégie de recherche.

On reviendra sur la question 1 où une réflexion est nécessaire pour donner la réponse.

En déduire ainsi la signification de chaque logo :

– une loupe ou plusieurs : on trouve la réponse à un ou plu- sieurs endroits du texte ;

– une ampoule : on trouve la réponse en réfléchissant à partir d'informations données dans le texte ;

– un livre : on utilise ses connaissances, un dictionnaire ou Internet pour trouver la réponse.

Différenciation

On pourra reproduire sur une grande feuille les quatre logos et leur légende qu'on affichera en classe. Cette aide restera affichée autant de temps que l'enseignant(e) jugera nécessaire en fonction du besoin des élèves. Des fiches individuelles pourront également être photocopiées à partir du guide p. 25 et distribuées aux élèves qui en auraient besoin.

Réponses aux questions

Maître Cerise… et le morceau de bois.

Dans sa boutique.

Un pied de table.

Une hache (enlever l'écorce, dégrossir), un rabot (fini… l'écorce, raboter).

Pour tracer : mètre, équerre, crayon… ; pour couper ou tailler : ciseaux, scies diverses… ; pour monter ou asse…

Différenciation

– Faire traiter par écrit les questions 3, 4 et 5 : la plupart des élèves peuvent les traiter en autonomie (la question 5 nécessite des recherches documentaires).

– Accompagner les autres élèves : faire lire la question 3 (faire référence au logo). Répondre oralement et rédiger collectivement la réponse (écrire au tableau). Procéder de la même façon avec les questions 4 et 5.

Séance 3

1 - Questions de compréhension (2e partie)

Relire ou faire relire le texte puis traiter les questions 6 à 10.

Réponses aux questions

Stupeur – regard égaré – pétrifié (yeux hors de la tête)

Du morceau de bois.

Non : « tu m'as fait mal » puis « tu me fais des chatouil…

Une marionnette, un pantin…

Le morceau de bois.

2 - Je lis à haute voix

Faire relire silencieusement le texte, puis laisser des élèves lire la partie du texte indiquée qu'ils auront préalablement préparée selon la rubrique « Je lis à haute voix ». Inviter les élèves à repérer et travailler les changements d'états émotifs (stupeur, réassurance) de Maître Cerise après qu'il a entendu la voix.

Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner certains élèves pour la préparation de la lecture à voix haute.

3 - Échangeons autour du texte

Il s'agit de partager et de débattre les impressions de lecture : en pareilles circonstances, aurions-nous eu peur nous aussi ? Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) organise la prise de parole et fait confronter les points de vue.

Séance 4

Écrire J'ajoute des phrases à l'histoire

Chaque travail sur le texte trouve son prolongement dans la production d'un écrit court. Il pourra s'agir d'insérer des paroles dans un récit, de compléter un paragraphe, d'inventer une suite ou une conclusion…

Les étapes de cet exercice sont les suivantes :

– s'assurer de la parfaite compréhension de la consigne par tous ;

– recueillir plusieurs propositions orales des élèves, tout en veillant à ce qu'elles soient exprimées avec les exigences de la langue écrite ;

– écriture individuelle au brouillon ;

– mise en commun, puis correction ;

Dans cette séance d'écriture, il s'agit d'imaginer une nou- velle réaction de Maître Cerise après la dernière

réplique du texte.

Avant de passer à l'écrit, on peut échanger à l'oral sur la façon dont les élèves imaginent cette nouvelle réaction du menuisier. On peut aussi faire jouer le rôle de Maître Cerise. On fera ensuite reformuler, toujours oralement mais sur un ton plus neutre, les différentes propositions avec les exi- gences de la langue écrite.

Différenciation

Aide possible : l'enseignant(e) pourra regrouper les élèves qui éprouvent des difficultés et les accompagner dans une rédaction collective.

Lire *Il faut faire quelque chose !* (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 14-15

Séance 1

1 - Avant la lecture

Afin d'entrer dans l'univers de ce nouveau texte, les illustra- tions et la question en haut de la page 14 ont pour objet de faire imaginer les relations que peuvent entretenir ce chat et cette souris. *Semblent-ils se connaître ? Ont-ils l'air ennemis ? Sur quoi peuvent-ils échanger ?...*

2 - Lecture du texte

Faire lire silencieusement le texte. Quelques élèves ou l'ensei- gnant(e) effectuent ensuite une lecture fluide.

3 - Questions de compréhension 1 à 4

On traitera les questions 1 à 4 dans cette première séance. Recherche : les questions peuvent être traitées oralement et/ ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose. Dans tous les cas, on invitera les élèves à indiquer dans quelle par- tie du texte ou comment ils ont cherché les réponses.

Différenciation

On peut faire traiter directement les questions 2, 3 et 4 par écrit pour les plus autonomes. Dans le même temps, l'en- seignant(e) peut accompagner l'élaboration des réponses avec les autres élèves.

Réponses aux questions

Max est un homme qui vit dans un appartement.
Son chat s'appelle Mix, il est vieux et aveugle et Mex est une souris.
Parce qu'il est aveugle.
Au printemps : les marronniers bourgeonnent,
des petites fleurs commencent à pousser, les oisillons sont à peine nés. La présentatrice de la météo « salue l
Max à
Les pas du voleur sont différents de ceux de Max, décidés et joyeux (l. 14). Ceux-là sont précautionneux et me

Séance 2

1 - Questions de compréhension 5 à 10

Après s'être remémoré le texte, on le relira complètement à haute voix avant d'entreprendre la seconde partie du « Je comprends », questions 5 à 10.

Réponses aux questions

« sursauter » (l. 12) « leur émoi grandit... » (l. 15)
« je meurs de peur... » (l. 17).
« Je suis une souris très trouillarde » (l. 17).
Mais elle prouvera le contraire en agissant pour faire fuir
D'abord en « pesant contre la porte » (l. 34),
puis en allumant la télévision avec la télécommande (l. 3
De la télévision.
Parce qu'il entend une voix dans l'appartement.
Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis. Autre



2 - Mise en commun

La correction s'opérera par une mise en commun.

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Après une relecture du texte en entier, les élèves lisent la consigne. Celle-ci nécessite un temps de préparation silen- cieuse puis un travail de préparation à deux. Celui-ci peut être proposé la veille dans le cadre des « devoirs du soir ». Les élèves qui lisent peuvent recevoir des conseils ou des appré- ciations des autres élèves (ton, plaisir ressenti à observer, débit...).

2 - Échangeons autour du texte

Cette question renvoie au travail qui a pu être effectué en CM1. Cet extrait fait penser à une fable (deux animaux qui agissent et parlent ainsi qu'une morale) mais il peut faire aussi penser à un roman policier (suspens, cambrioleur...).

Séance 4

Écrire J'ajoute des phrases à l'histoire

Il s'agit d'écrire un court dialogue qui met en scène son retour chez lui et qui s'adresse à son chat.

Mettre les élèves en situation d'imaginer le retour de Max.

Il est probable qu'il ne se doute de rien et qu'il

interroge Mix sur le caractère tranquille de l'après-midi. Mais peut- être aussi la télévision fonctionne-t-elle encore ? Et que va lui répondre Mix ? On pourra faire jouer des scénarios avant de passer à la rédaction.



Lire *Portrait d'un hobbit*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel p. 16-17

Séance 1

1 - Avant la lecture

Afin de mobiliser les élèves sur la lecture à venir, la question liminaire permet de préciser qui est l'écrivain J. R. R. Tolkien et de parler de son œuvre.
Il ne fait pas de doute que les élèves auront entendu parler des hobbits en raison du succès des films de Peter Jackson dont le scénario est inspiré de l'œuvre de Tolkien (*Le Seigneur des anneaux, Le Hobbit*).

2 - Lecture

Inviter ensuite les élèves à lire silencieusement le texte. Quelques mots sont à expliquer au préalable avec le glos- saire. Puis, l'enseignant(e) et quelques élèves opèrent une lecture fluide.

3 - Questions de compréhension 1 à 4

On traitera ces questions collectivement. La première implique une réponse relevant du débat d'interprétation. La deuxième incite à la recherche d'un titre pour chaque paragraphe. Ce travail permet au lecteur de réfléchir à l'or- ganisation du texte et contribue à faciliter la recherche de réponses aux questions suivantes.

Réponses aux questions

- La réponse est ouverte : un terrier ? une grotte ? un puits ?...
- 1er paragraphe : Les hobbits vivent dans des trous. 2e : Description de l'habitat des hobbits.
3e : Un hobbit nommé Bessac. 4e : Description des hobbits.
- Ils sont de petite taille, imberbes, bedonnants, ils ont des pieds poilus et des cheveux frisés, de longs doigts a
- À celle des Hommes dont ils font la moitié de la taille et celle des Nains.

Séance 2

Questions de compréhension 5 à 11

Faire relire silencieusement le texte puis traiter d'abord indi- viduellement et par écrit les questions 5 et 6, puis oralement et collectivement les questions 7, 8, 9, 10 et 11.

Réponses aux questions

- Les Grandes Gens sont les Hommes, c'est-à-dire nous.
- Les hobbits sont « craintifs » à leur égard (Grandes Gen
- Celle de disparaître rapidement et sans bruit.
- Il s'agit de (Bilbo) Bessac, un hobbit riche et paisible.
- Dans des trous confortables, dans un lieu appelé La Col
- Le confort (l. 4 et 7) – la richesse et la beauté du lieu (l.
- Il s'adresse à nous, au lecteur.

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Faire relire silencieusement le texte, puis laisser des élèves lire le dernier paragraphe préalablement préparé avec la rubrique « Je lis à haute voix ». Inviter les élèves à repérer la ponctuation particulière (points de suspension, parenthèses et virgules nombreuses) et à en travailler la diction.

2 - Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) orga- nise la prise de parole.

Séance 4

Écrire J'ajoute des phrases à l'histoire

La consigne invite à s'imaginer comment pourrait être la mère
de Bessac et à faire son portrait en quelques phrases.
Après avoir lu le portrait des Bessac, l'enseignant(e) organisera un échange pour faire émerger des idées sur Mme Bessac…

Différenciation
Aide possible : l'enseignant(e) fera reformuler certaines descriptions avec les exigences de la

Différenciation
L'enseignant(e) peut accompagner certains des élèves dans le traitement écrit des réponses.

Pour mieux lire

Comprendre ce qui n'est pas directement dit dans un texte (1 séance)

➔ Manuel, p. 18

Dans tout énoncé, il y a ce qui est dit explicitement et ce qui est de l'ordre de l'interprétation. Lorsque nous lisons, nous oublions au fur et à mesure les mots exacts pour élaborer un modèle mental de représentation du déroulement des faits, autrement dit, pour établir continuité et cohérence. Lorsqu'on lit, on fait des inférences, on complète par ce que l'on sait déjà. Ainsi, le lecteur cherche avec ses capacités de raisonnement et dans ses connaissances ce qui n'est pas dans le texte.



1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Après avoir fait lire les consignes et les questions, effectuer collectivement et oralement l'exercice 1 ; inviter les élèves à réaliser par écrit et individuellement l'exercice 2. Confronter ensuite les réponses que l'on reformule de façon à illustrer la synthèse qui va suivre. Lire ensemble le « Je retiens ».

Corrigés

Il s'agit de la boutique de Maître Cerise, atelier de menuisier où l'on trouve de la sciure et des copeaux.
On sait qu'en appuyant sur un bouton de la télécommande, on fait fonctionner une télévision.

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 Cet exercice consiste à chercher des informations qu'il faut traiter comme des indices participant à la compré- hension de la situation.

2 Cet exercice propose une tache classique : répondre par « vrai » ou « faux ». Il faut préalablement lire le texte dans son ensemble pour répondre aux questions. En effet, si l'on recherche les indices ponctuellement, on risque des contre- sens car il faut mettre en relation plusieurs informations pour comprendre toutes les données de la situation.

Corrigés

a. Lignes 14 et 15.
b. Il est aveugle. Si l'on fait abstraction de l'introduction du récit, on le comprend quand il demande à Mex de lui décrire ce qui se passe dans la rue, puis ligne 27.
a : faux – **b :** vrai – **c :** faux – **d :** vrai – **e :** vrai – **f :** vrai.

3 - Méli-mélo

L'objectif est de trouver des personnages insolites connus.

Corrigé
1. Le Marsupilami – 2. Milou – 3. Rantanplan – 4. Mickey

Faire le point

Les personnages insolites (1 séance)

➔ Manuel, p. 19

Cette séance a pour but de faire le point sur les personnages insolites. Elle permet de fournir aux élèves les premières réflexions qui leur permettront de réaliser la partie Écrire, pages 22-23.

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Faire se remémorer les trois textes de lecture. Identifier leurs éléments communs à l'aide des questions du « Je réfléchis ».

en scène des clans de chats. Voici le résumé qu'en fait l'éditeur.

Corrigés
Le morceau de bois parle, c'est ce qui le rend étonnant.
Mix est le chat, Mex est la souris.
Barbe, ventre, plante et dessus des pieds, chevelure, doigts.

Présenter et lire collectivement le « Je retiens ».

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 L'exercice vise à catégoriser différents types de héros insolites.

2 Il s'agit d'identifier des personnages dont l'un est insolite.

3 L'exercice vise à différencier un extrait de roman et un texte documentaire parlant tous deux de goélands.

Corrigés
Personnages imaginaires : Hercule, le Minotaure.
Animaux : Le Chat Botté, Baloo, Bagheera.
Objets : Flash McQueen, Excalibur, Dusty.
a : Alice et le Lapin Blanc – **b :** il parle, il lit l'heure sur sa montre, il est habillé – **c :** pour accentuer son caractère unique et en faire un nom propre.
C'est le texte B, car le goéland porte un prénom et semble capable de penser.
Le texte A est un texte documentaire.

Lire **D'autres personnages insolites...**

On conclura cette séance dans la perspective d'une lecture longue ou de lectures personnelles, d'abord en (re)présen- tant les deux livres d'où sont extraits les textes étudiés puis les livres indiqués en bas de la page 19 du manuel. En avoir quelques exemplaires à disposition des élèves sera motivant.

Alan Arkin, *Moi, un lemming*, Éditions Flammarion, Castor Poche
L'événement pour les lemmings, c'est le grand départ pour la mer. Bubber, un jeune lemming, s'y prépare. Mais le com- portement de la colonie l'inquiète de plus en plus et il se demande si les lemmings savent nager. Ceux-ci répondent que c'est la tradition. Bubber fait part de ses doutes à son ami le corbeau qui l'incite à tenter l'expérience et l'emmène vers l'étang. Son inquiétude était justifiée et il assistera, impuissant, à la noyade de la colonie. Bubber refusera malgré cela de prendre la tête d'un mouvement de reconstruction de son espèce, choisissant la solitude et la liberté.

Erin Hunter, *La guerre des Clans : La quatrième apprentie*, Éditions PKJ
Il s'agit d'une série (ici, le livre 1 du cycle 4) qui met



« Depuis que Feuille de Houx a disparu, ses deux frères, éper- dus, cherchent à savoir quel est le troisième chat désigné par la prophétie. Mais un terrible danger les détourne de leur quête : la rivière qui alimente le lac s'est tarie. Si cette séche- resse perdure, la vie de tous les animaux de la région sera menacée. Ce nouveau péril exacerbe les tensions entre clans rivaux. C'est alors que Petite Colombe, une très jeune chatte, reçoit en rêve ce mystérieux message : « Après le Geai au regard de lynx et le lion rugissant, la paix viendra de l'aile de Colombe. » Perdue, la jeune chatte ne sait que faire de cette prophétie. À qui peut-elle se fier ? »

●●● **Timothée de Fombelle, *Tobie Lolness* (tome 1), Éditions Gallimard Jeunesse**

« À la façon de J. K. Rowling ou encore mieux de Tolkien, Timothée de Fombelle a créé un univers complexe et incomparable où évolue Tobie, un jeune garçon de 13 ans : un petit bonhomme sensible et rusé mesurant tout juste 1,5 millimètre. Il fait partie du peuple de l'arbre, un grand chêne où chacun a sa place : les uns dans les Cimes, les autres dans les Basses-Branches. Ce garçon est pourchassé, traqué par les siens. Sa vie est mise à prix, tout cela parce que son père Sim Lolness, un grand savant, refuse de livrer une de ses inventions qui, à ses yeux, pourrait menacer la vie de l'arbre si elle tombait entre de mauvaises mains. Passionnant, ce roman ressemble à un manifeste pour la défense de l'environnement, se moque des dictatures, est plein de rebondissements et parle aussi d'amour. Thimo- thée de Fombelle a inventé un monde relié à un arbre, imaginant dans les moindres détails la vie des habitants. Le résultat est fascinant. » (Site Ricochet)

Enrichir son vocabulaire

Des mots pour présenter des personnages insolites (2 séances)

➔ Manuel, p. 20-21

Ces deux pages ont pour objectif d'enrichir le lexique des élèves sur le thème des héros insolites afin de leur per- mettre de les décrire et de présenter l'univers dans lequel ils évoluent. La recherche lexicale s'organise en fonction de l'apparence physique, du caractère, d'accessoires anciens, rares ou précieux.

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Mots ou expressions pouvant présenter des difficultés : *un cocher en livrée de gala* ; *tricorne galonné d'or* ; *cramoisi* ; *fourreau* font l'objet d'un renvoi de note.

Corrigés

a. Texte A : le montreur de marionnettes – Texte B : u

a : Texte A : un gros homme, laid, vilaine barbe noire,
des lanternes de verres rouges, un fouet fait de serpen
Texte B : caniche qui se tenait droit sur ses pattes, hab
une veste couleur chocolat…, des bas de soie, des petit

c. Ce sont des personnages qui n'existent pas dans la r

a. Ils parlent.

b. Une peau d'une couleur marron pâle avec une rayur

2 - Mise en commun

Les listes de mots peuvent être complétées à l'oral. Il est aussi possible de constituer un groupe d'élèves par rubrique, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste qui lui est confiée. La validation se conduit alors collectivement.

Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes, pages 22-23.

Séance 2

Application: « Je m'entraîne »

3 ●○○ Il s'agit de trouver la définition de mots anciens puis de les classer dans l'une des rubriques.

4 ●○○ L'exercice porte sur des dénominations de couleurs imagées.

5 ●●○ Exercice à trous.

Corrigés

ballerine : chaussure de femme légère et sans talon –
On peut les classer dans la rubrique « accessoires ancien

Les exercices 1 et 2 de cette phase de recherche ont comme point d'appui des textes extraits de *Pinocchio* et de l'*Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis*. Le premier exercice peut être fait collectivement et oralement. Le second pourra alors être réalisé par la plupart des élèves en autonomie et corrigé de façon collective.



a : 2 – **b :** 1 – **c :** 4 – **d :** 7 – **e :** 6 – **f :** 5 – **g :** 3.

Yeux : céleste – **cheveux** : ailes de corbeaux, bouton d'or – **tissu** : brique, bonbon, taupe, perroquet – **carrosserie d'une voiture** : on peut tout accepter.

1 : souterrains – **2 :** bras longs – **3 :** plat – **4 :** écrasé – **5 :** pointues – **6 :** jaunes – **7 :** tranchantes – **8 :** l'ouïe fine.

Écrire pour présenter un personnage insolite (deux fois 3 séances)

➔ Manuel, p. 22-23

Les différentes activités de lecture et de vocabulaire pré- cisent ce qu'est un personnage insolite. Elles permettent aux élèves de le voir prendre vie dans son environnement, recevoir une identité, un caractère, vivre des aventures et finalement exister comme si tout était réel. Ils doivent à leur tour produire un texte dans lequel ils présenteront un tel personnage.

Séance 1

Cette séance porte sur les sujets 1 ou 2 des pages 22-23.

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponses aux ques- tions suivantes.

Qui est le personnage principal de chaque texte présenté dans l'unité ? Est-il décrit avec précision ? Où vit-il ? Que fait-il ? Quelles particularités a-t-il ?

Faire lire les critères d'écriture page 22 et préciser qu'il s'agit d'un guide qui peut aider l'élève à écrire.

2 - Le premier jet

Différenciation

À partir des situations d'écriture proposées, différentes mises en œuvre sont possibles pour créer des parcours dif- férenciés.

1. Toute la classe travaille sur la même situation d'écriture choisie par l'enseignant(e) ou par les élèves eux-mêmes : l'enseignant(e) accompagne ceux qui en ont besoin pen- dant que les autres rédigent en autonomie.

2. L'enseignant(e) constitue deux groupes et mène en parallèle deux situations d'écriture : les deux groupes sont accompagnés en alternance.

3. Chaque élève choisit une situation d'écriture en fonction de ses capacités et rédige en autonomie : l'en- seignant(e) présente d'abord chaque situation à toute la classe et met en évidence les principales difficultés.

1 ●○○ Je complète un texte par la description d'un personnage insolite

Situation 1

Le personnage du Chat Botté est connu, on peut donc com- mencer par une description orale guidée comme dans la consigne. Les notes prises au tableau aident au travail d'écri- ture demandé.

Différenciation

Relire ou faire relire l'histoire aux élèves. Échanger ensuite pour dégager les caractéristiques du personnage. Insister sur le vocabulaire qui permet de décrire son caractère, ses qualités…

On peut également regrouper plusieurs éditions ou ver- sions de l'histoire et en observer les diverses illustrations pour cerner comment le personnage est mis en valeur : attitudes, expressions, costumes…

Laisser ensuite chacun écrire sa description du Chat

Situation 2

Faire lire la consigne et revenir au texte qui décrit Mex, la sou- ris. La description est faite à la première personne du singulier car Mex elle-même se décrit à son ami qui ne peut la voir. Dans cette situation, l'amorce proposée est à la troisième personne du singulier. Il faut clarifier ce point dès le départ.

Relever la progression de la description : l'apparence de la souris ➔ sa couleur, ses moustaches, sa queue, son nez, jolie, douce, tiède ; son origine ➔ le Mexique ; ses qualités ➔ futée ; sa gourmandise ➔ information implicite. Revenir sur l'importance des traits de caractère pour éviter une descrip- tion anatomique de type documentaire.

Différenciation

À ce stade, certains élèves peuvent passer à l'écriture individuelle. Pour d'autres, la différenciation consistera à s'entraîner oralement, à décrire un des personnages évo- qués dans le Méli-mélo, page 18. Passer alors à l'écriture

2 ●●○ Je présente des personnages insolites

Situations 1 et 2

Le choix est laissé aux élèves de décrire un elfe ou un lutin. Deux appuis leur sont fournis : une illustration et un court texte de présentation. Pour les élèves qui écrivent en auto- nomie, surligner dans chaque consigne les mots-clés qui deviennent des critères : apparence et pouvoirs pour les elfes ; attribuer et nommer des pouvoirs pour les lutins en

Différenciation

Établir des listes au tableau en proposant plusieurs réponses à chaque critère. Essayer ensuite d'utiliser des éléments de ces listes pour faire une description orale dont aucune trace ne sera gardée.

décidant de les rendre soit bienveillants soit malveillants.



Séance 2

Retour sur le premier jet

Pour cette deuxième séance, on centrera l'attention des élèves :
- sur la conformité à la consigne ;
- sur la cohérence du texte produit ;
- sur quelques exigences orthographiques et syntaxiques.

Demander d'abord à un élève de bien vouloir lire ce qu'il a produit. Valider avec la classe (avoir à disposition la liste des critères présentée page 22 et les éléments du « Je véri- fie » qui correspond à l'exercice traité). La validation doit mettre en avant ce qui est conforme et identifier de manière constructive les éléments à reprendre.

Une autre possibilité est de projeter ou d'écrire au tableau le texte de l'élève. On pointera collectivement les réussites et on demandera à l'élève lui-même s'il voit des améliorations à apporter. On pourra ensuite s'appuyer sur les propositions des autres élèves. L'enseignant(e) ne s'interdira pas d'attirer leur attention sur tel ou tel point de la production et pourra donner des pistes.

On pourra faire ensuite la même chose avec d'autres pro- ductions.

Après cette phase qui doit être relativement courte, chacun doit percevoir des améliorations à apporter à son propre texte pour aborder la récriture. L'enseignant(e) veillera alors à se rendre suffisamment disponible afin d'apporter une aide individuelle si nécessaire.

Demander aux élèves d'opérer une dernière lecture en ayant le souci de la correction orthographique à l'aide de l'encadré

« J'améliore mon texte ».

À la fin de cette séance, collecter les rédactions pour anno- ter, repérer les corrections orthographiques et syntaxiques à apporter.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Cette séance est essentiellement centrée sur l'écriture finale et d'abord individuelle de la rédaction en fonction des remarques de l'enseignant(e) écrites sur chaque copie. Si des erreurs ont été constatées de façon récurrente dans plusieurs copies, on programmera un retour pour consolider les connaissances et compétences concernées (aide person- nalisée, soutien en classe, groupe de besoin…).

Faire lire quelques rédactions finalisées.

Séances 4, 5, 6

Enfin, il serait souhaitable de faire le point avec les élèves sur ce qu'ils ont fait et appris dans cette activité d'écriture. Ce bilan oral sera renforcé par l'évocation des listes de voca- bulaire et des grilles d'écriture et de récriture qui seront alors présentées comme des outils de référence quand on veut écrire.

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 23, selon les trois mêmes étapes que précédemment avec les précisions qui suivent.

J'imagine un personnage insolite

La première étape consiste à répondre aux questions succes- sives, donc à accumuler du matériel descriptif. Proposer un tableau pour recueillir les diverses informations si l'on craint que la préparation à l'écriture s'organise de façon confuse. L'intérêt du tableau est qu'il incitera à récrire pour présenter le personnage comme dans un roman.

Différenciation

Produire un écrit pour le groupe, à la manière d'une dictée à l'adulte ; le secrétaire sera un élève, l'animateur sera l'enseignant(e).

Oral Parler d'un personnage insolite (2 séances)

➔ Manuel, p. 24

Situation 1 (1 séance)

Cette situation mobilise explicitement des compétences de compréhension, d'expression orale et de réception. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite explicités dans un échange dialogué avec l'enseignant(e).

Le travail qui a été préalablement réalisé autour des textes de cette unité facilitera « l'imprégnation » du texte choisi pour un traitement journalistique. Il s'agit d'éliminer les informations inutiles, d'organiser celles qui sont indispen- sables pour les présenter non plus comme un récit mais comme un fait divers.

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Prendre en compte les caractéristiques du genre « fait divers ». – Identifier et mémoriser les informations importantes, les enchaînements et la mise en relation de ces informations. – Parler en prenant en compte son auditoire. – Expérimenter des techniques de mise en voix pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques).	– Comprendre un oral. – Prendre en compte les critères d'évaluation explicites indiqués dans le « Pour écouter une ou un camarade ».

3 ●●●

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– avoir lu et observé l'écriture de quelques faits divers (exemples pris dans la presse) ;
– dégager, dans le texte choisi, les éléments indispensables qui permettront de construire une information courte et les organiser (comment enchaîner ces informations) ;
– écrire son texte ;
– bien connaître son texte ;
– parler assez fort pour être entendu.

2 - Préparation de l'oral

– Se mettre dans la situation d'un présentateur à la radio.
– Dire son texte avec un ton qui exprime le sensationnel (rechercher des intonations de voix, un rythme dans la dic- tion).
– Vérifier que le message est audible (volume de la voix, arti- culation).

3 - Activité orale

Éventuellement, enregistrer pour paraître plus encore
« comme à la radio ».

Différenciation
On peut prévoir un affichage façon prompteur.

Situation 2 (1 séance)

Compéte nces d'expre ssion	Compéte nces de réceptio n
– Prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés. – Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approuver, contester, apporter des compléments,	– Respecter les règles d'un débat, écouter, ne pas couper la parole. – Tenir compte des autres points de vue exprimés.

Cette situation d'oral permet aux élèves de mettre en œuvre un dispositif pour échanger des points de vue afin de répondre à une question, autrement dit pour débattre.

1 - Compréhension de la tâche

Lire en collectif la consigne et les conseils, page 24. Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– reformuler ce qu'est un débat ;
– préparer sa réponse à l'écrit en se positionnant par « oui » ou par « non » ;
– chercher des exemples et des arguments pour justifier sa réponse.

2 - Préparation de l'oral

Regrouper les élèves par deux ou trois pour qu'ils confrontent leurs réponses respectives avant de passer au débat.

3 - Activité orale

– Demander à un élève de distribuer la parole, chacun devant attendre qu'il lui soit accordé d'intervenir.
– L'enseignant(e) peut établir un plan : alterner le « pour » et le « contre ».
– Demander aux élèves de valider ou non la pertinence d'un argument ou d'un exemple.

À vive voix

La consigne invite à une théâtralisation. Il s'agit de percevoir qu'une même phrase peut être dite de manières très diffé- rentes et exprimer ainsi une variété d'émotions.

Il est préférable de procéder à des essais préalables.

Si l'on peut, faire des enregistrements audio que l'on réé- coutera pour améliorer les prestations des élèves. Il faudra toutefois conserver l'aspect ludique et encourageant pour que les reprises des phrases soient stimulantes et libèrent la créativité.



Des récits de science-fiction

➔ Manuel, p. 25-38

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Lire des récits de science-fiction. – Approfondir la connaissance des caractéristiques et des spécificités du genre science-fiction.	– Enrichir son bagage lexical pour décrire un univers de science-fiction.	– Décrire un paysage de science-fiction.	– Parler en prenant en compte son auditoire pour décrire un lieu ou un objet de science-fiction.

Méthodologie

Comprendre un mot inconnu.

La science-fiction s'est imposée en littérature avec le développement des sciences et des techniques à la fin du XIXe siècle. L'expression « roman scientifique » a d'abord été utilisée en France, mais l'appellation américaine s'est vite imposée.

La science-fiction prend son réel essor au tournant des XIXe et XXe siècles avec Jules Verne, Rosny Ainé en France, Herbert George Wells en Grande-Bretagne. Les auteurs sont ensuite très nombreux, parmi lesquels René Barjavel (*Ravage*, 1943), A. E. Van Vogt (*À la poursuite des Slans*, 1946), Frank Herbert (*Dune*, 1965) ou Isaac Asimov (*Les Robots*, 1967).

Au XXe siècle, la science-fiction a nourri toutes les formes artistiques naissantes, en particulier le cinéma, du *Métropolis* de Fritz Lang au *2001 l'Odyssée de l'espace* de Kubrick ou à *La Guerre des étoiles* de George Lucas et la bande dessinée, dans les œuvres de Philippe Druillet ou celles de Mézières et Christin par exemple.

La plupart du temps, les récits de science-fiction se situent dans un espace et/ou un temps éloigné du présent, généralement dans le futur. Ils font intervenir des éléments scientifiques ou techniques qui souvent posent des problèmes ou des questions à l'individu, à la société, ou même des interrogations sur l'avenir de la vie et du monde.

La science-fiction trouve aussi à présent sa place dans la littérature de jeunesse. On peut citer par exemple

– des bandes dessinées : *Bienvenue sur Alflofol* de Christin et Mézières, *Le Trio de l'étrange* de Roger Leloup ;

– des récits : *La Sorcière d'Avril et autres nouvelles* de Ray Bradbury ou un roman, *Le Monde d'En haut* de Xavier- Laurent Petit, et un autre qui parodie le genre, *Une navette bien spéciale* de Norris Andrew.

Christian Grenier, auteur de livres de SF, écrit : *Miroir défor- mant de notre monde [...]*, [la science-fiction] *invite souvent à la tolérance tout en traduisant nos angoisses et nos espoirs sur les futurs qu'elle entrouvre. Par un procédé quasi magique, elle explore, concrétise et décrit pour mieux les maîtriser les voies (et les impasses) de l'humanité de demain. Par là même, elle entraîne le jeune lecteur à une sorte de gymnastique de l'intel- ligence qui l'invite souvent à passer de la lecture à la création.*

Le choix des textes

– Le premier texte est un extrait du roman de Xavier-Laurent Petit, *Le monde d'En haut*. Il permet d'étudier les principales caractéristiques d'un récit de science-fiction.

– Le deuxième texte, *Sami et la planète bleue,* est un roman de science-fiction dont le héros, Sami, est un adolescent. Un soir, il va recevoir un message codé qui l'amènera à rencon- trer un extraterrestre, Kalem. Sami, avec l'aide de son ami, tentera d'aider ses pairs, d'autres adolescents, qui ont vu leur vie bouleversée par des conflits (génocide au Rwanda en 1994, invasion de l'Irak en 2003, bombardement de Gaza en 2014). Leila Hamoutene, l'auteure de *Sami et la planète bleue* propose aux élèves de se questionner sur des drames humains actuels ou très récents. L'extrait proposé se situe



au début du roman, au moment du départ du héros sur une planète inconnue.

– Le troisième texte est un passage d'une nouvelle d'Alfred
E. Van Vogt, *Le village enchanté*, extrait d'un recueil de huit nouvelles intitulé *Les Monstres*. Ce texte connu permet aux élèves de découvrir une magnifique description d'un pay- sage de science-fiction. Le lien avec la production d'écrit en est facilité.

Mise en œuvre

Mise en œuvre

Oral Des récits de science-fiction, page d'ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 25

L'étude de cette page permet des activités orales et le déve- loppement ou l'approfondissement de compétences dans ce domaine.

Les trois illustrations sont des images de films de science- fiction :

– *Avatar* réalisé par James Cameron, sorti en Europe en 2009. L'action se déroule en 2154 sur Pandora, une des lunes de Polyphème, planète gazeuse géante ;

– *Star Wars*, créé en 1977 par George Lucas, à l'origine appelé en français *La Guerre des étoiles* ;

– *Star Trek*, série américaine créée en 1966 par Gene Rodden- berry.

1- Décrire

Laisser les élèves découvrir les trois illustrations et réagir spontanément.

Répondre à la question 1. Les élèves pourront évoquer le film sans connaître obligatoirement le titre et/ou le nom des per- sonnages. Ils pourront résumer oralement ce qu'ils en savent. Leur poser quelques questions supplémentaires pour affiner les descriptions et les réponses : *Est-ce que ce sont des per- sonnages importants dans leur film ? Quelles caractéristiques a chacun d'eux ?* Cette question conduit à une description physique ou anatomique précise.

Premier personnage : Neytini, princesse du clan des Omati- cayas.

Deuxième personnage : Yoda, un des maîtres Jedi du Conseil Jedi. Il représente la sagesse. Il est très vieux (900 ans) et son espèce reste inconnue.

Troisième personnage : Monsieur Spok, né en 2230 sur la planète Vulcain. Il est l'attaché scientifique du vaisseau *Enterprise*.

2- Réagir-interpréter

Passer à la deuxième question à l'issue de laquelle on posera d'autres questions du type : *Ces personnages sont-ils humains ? Où vivent-ils ? À quelle époque ?*

Le titre de l'unité aidera à qualifier leurs univers, leur origine fictive. Observer que les réalisateurs ont situé chacun de ces

personnages dans des univers organisés reposant sur une vie sociale.

3 - Aller plus loin

Répondre à la question 3. Ouvrir sur la littérature en deman- dant si les élèves connaissent des livres qui racontent des histoires et présentent des personnages de ce genre.

On peut également demander : *Pourquoi a-t-on placé des images de film dans ce manuel ?* ➔ Pour faire comprendre que l'on travaille sur la science-fiction.

Lire *Une manifestation obscure* (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 26-27

Séance 1

1 - Avant la lecture

Regarder l'illustration. Demander aux élèves de justifier leurs réponses. Les lister et les classer, certains thèmes pourront peut-être se dégager : les habitants vivent sous la Terre pour des raisons écologiques, de guerre, autres…

2 - Lecture du texte

Lecture de la première ligne du texte : Suburba, 18 octobre 2096. Demander quelles informations sont données ➔ un lieu et une date. Inviter les élèves à lire silencieusement le texte.

Les laisser s'exprimer avant de poser les questions 1, 2, 3, 4,
5 et 6.

Ils comprennent facilement l'action décrite (le photoclare qui s'éteint, Élodie qui se cache d'un garde). Il conviendra dans la séance 2 de prendre le temps d'expliquer les raisons de cet attentat.

Différenciation

Aider ceux qui en ont besoin en demandant de tra- cer une ligne du temps et en indiquant les dates et les événements : 2022 Grandes Pollutions, 2028 premiers photoclares, 2094 début de l'AERES, 2096 date actuelle. Comparer ensuite les productions.

Réponses aux questions

Élodie est au collège, elle a donc entre 11 et 15 ans.
« immense ville souterraine », « voitures électroniques »
Il vit sous la Terre.
Le peuple est descendu sous la Terre en 2022 en raison d



Un photoclare est un lampadaire très puissant qui permet d'éclairer une zone très large.
Un microcar est un véhicule.
Le photoclare s'est éteint car il a reçu un projectile tiré avec un fusil à compression.

Séance 2

Faire un rappel de la séance précédente (qui, quoi, où…). Dans cette séance, insister sur les raisons des attentats. Demander aux élèves qui sont les membres de l'AERES et pourquoi ils commettent des attentats. On peut supposer que le gouvernement de Suburba est totalitaire, qu'il ne souhaite pas la remontée du peuple en surface pour des raisons que lui seul connaît, qu'il cache des informations. Faire émettre des hypothèses aux élèves à ces sujets.

Réponses aux questions

Le gouvernement de Suburba n'est pas d'accord avec les membres de l'AERES, il veut les dénigrer et faire cro
Les membres de l'AERES souhaitent que le peuple de Suburba remonte vivre à la surface.
« Le Monde d'En Haut » c'est la vie sur la Terre.
Le titre comprend l'adjectif « obscure », auquel on peut attribuer deux sens : une manifestation tenue secrète. L'AERES est obligée de se cacher pour émettre
de lumière).
La colonisation, c'est l'installation et l'organisation dans un nouveau pays d'un groupe de personnes qui a quitté son pays.

rappeler

aller à la

élèves sur

Séance 3

La compréhension du texte a été travaillée dans les deux premières séances ; dans la séance 3, il s'agit de considérer l'œuvre d'une façon plus générale.
Commencer par un rappel du récit : les élèves réfléchissent au préalable pour retrouver toutes les informations de l'histoire lue.
Un élève se lance dans la restitution orale sans être inter- rompu pour permettre un discours long et complexe. Quand il se tait, l'enseignant(e) demande s'il a tout dit. Si besoin, le reste de la classe complète cette première intervention.

1 - Je lis à haute voix

S'assurer de la compréhension du vocabulaire :

On peut photocopier le texte afin de mettre en valeur la ponctuation et souligner les groupes de mots essentiels.

2 - Échangeons autour du texte

Faire décrire des grottes que les élèves ont pu visiter. Noter au tableau les mots essentiels et apporter du vocabulaire si besoin ; on peut s'attendre à : sombre, noire, escarpé, tortueuse, humide, salles vastes, couloirs étroits, glissant, peintures rupestres…
Faire le lien avec des films que les élèves ont pu voir du type *Voyage au centre de la Terre*. Leur demander de s'imaginer dans une ville souterraine. Utiliser une partie des mots qui sont écrits au tableau. Si besoin, commencer par demander de décrire le milieu, l'environnement : le ciel (ou le plafond), les espaces où les habitants se promènent (parc, jardin, forêt…), les couleurs. Quelle végétation pourrait-on trouver ? Quel type d'habitat ? Quel climat ?…

Séance 4

Écrire J'ajoute des phrases à l'histoire

Préparer la tâche d'écriture en invitant les élèves à la mise en page d'un dialogue ; utiliser les tirets,

ligne, ajouter qui parle.
Théâtraliser la scène et faire improviser quelques la rencontre entre Élodie et le garde.
Poser des questions du type :
– *Quel serait le sentiment du garde ? d'Élodie ?*
– *Comment pourraient-ils exprimer leurs émotions ?*
– *Que pourrait dire Élodie pour justifier sa présence à cet endroit ?*
Lister quelques attitudes ou actions que le garde pourrait être amené à avoir ou à faire.

Passer à l'écriture individuelle en autonomie pour les élèves qui le peuvent.

Différenciation

L'enseignant(e) peut regrouper les élèves qui ont de la dif- ficulté à formuler leurs idées et à leur donner une forme écrite. Chaque élève propose oralement une phrase ou deux pour le dialogue, les travaille à l'oral avec l'aide du groupe puis réfléchit à la manière de les écrire. Les difficul- tés identifiées sont alors posées comme petits

outer
nder

Lecture à voix haute des productions écrites



Lire *En vol pour Licorna*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 28-29

Séance 1

1- Avant la lecture

Laisser les élèves répondre à la question. Notez toutes les représentations. Des réponses telles que le ciel, l'espace, sont acceptées, mais également d'une fusée, d'un satellite, d'une station spatiale.
Faire rappeler le thème de l'unité (la science-fiction)

2- Lecture du texte

Laisser les élèves lire le titre, leur demander ce que peut être
« Licorna », la majuscule doit les aider à trouver. Faire ensuite un lien avec la photo de l'avant de lire.
Les élèves lisent ensuite le texte.
Demander de le résumer, l'enseignant(e) le relit plusieurs fois si besoin.
Traiter ensuite les questions 1 à 5 à l'écrit.

Différenciation
Pour les élèves en difficulté, dire dans quelle page, voire dans quel paragraphe se trouve la réponse.

Réponses aux questions

Sami vit sur Terre. Il voit s'éloigner la fenêtre
de la salle de bain, l'immeuble puis sa ville. Il a l'habitude de consommer des fruits (orange, fraise, etc.).
Les paysages projetés par Kalem lui sont d'abord familiers (forêt). Enfin, si pour Sami, Kalem est un extraterre
Ils ont des goûts très variés, et différents de ceux que Sami connaît, des oranges avec un goût de fraise par e
Des images de la ville lui sont projetées.
Les maisons et immeubles ressemblaient à des pièces de Lego (l. 32), éparpillées. D'autres ressemblaient à des citrouilles aplaties (l. 40), les fenêtres et la porte étaient rondes (l. 41).
Une autre était constituée de deux sortes de potirons assemblés, les plus grandes en comprenaient cinq, voire
Sur Terre, on ne rencontre pas d'habitats en forme de citrouille ou de potiron.
On se déplace par des voies aériennes, des ponts, des télécabines.

Séance 2

1 - Rappel du texte précédent.

Les élèves résument l'extrait *En vol pour Licorna*.

L'ensei- gnant(e) fait relire ou relit le texte lui-même.

Amener les élèves à faire des liens avec le texte précédent
« une manifestation obscure » avec des questions du type : *Que pouvez-vous trouver de commun entre le texte* Une mani- festation obscure *et* En vol pour Licorna *?* Réponse attendue : L'histoire se déroule dans un monde étranger, pour lequel les auteurs ont imaginé des paysages. On y trouve des objets inconnus.
Laisser ensuite les élèves découvrir les questions 6 à 9. Y répondre oralement, puis demander de formuler les réponses à l'écrit.

Prolongement
Selon le temps dont on dispose, on pourra faire dessiner la réponse à la question 8.

Réponses aux questions

Par les propos de Kalem, il lui dit « mon jeune ami… n'aie
L'extraterrestre attend une aide de Salim « j'ai des chose
Du vert (pour la forêt), de l'orange (pour les maisons en f
Mais tout est possible, puisque par exemple les bananes
peut avoir lieu sur la couleur de la végétation.
On la nomme aussi « la planète bleue » car elle est recou
la Terre apparaît toute bleue. Faire remarquer que cette e

2 - Mise en commun

Lors de la mise en commun, on insistera sur la justification précise dans le texte des réponses.
Si le travail a été réalisé, on pourra montrer les différents des- sins produits.

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Faire repérer les lignes à lire (lignes 30 à 44).
On gagnera à prendre un lecteur pour les lignes 30 à 37 et un autre pour les lignes 38 à 44. Lister les mots qui peuvent être difficiles, s'assurer de leur signification et les lire plusieurs fois. En outre, la syntaxe, en particulier l'absence de verbes, peut rendre difficile la lecture. Il faut donc bien s'appuyer sur la ponctuation pour rendre la lecture compréhensible à celui qui écoute.
Leur lire quelques descriptions très différentes afin d'apporter des exemples. On peut également, pour un même passage, changer la manière de lire, utiliser des tons improbables afin de faire réagir les élèves. Ainsi, lire le même passage avec un ton épouvanté puis avec un ton paisible et rassurant.



Demander ensuite aux élèves les différences entre les deux lectures. Enfin, demander laquelle convient le mieux pour l'extrait proposé.
Leur faire trouver qu'il faut prendre son temps, avoir un ton calme, insister sur les types d'habitations et sur les adjectifs qui les décrivent.
Les auditeurs doivent être attentifs à l'intonation et pourront proposer des améliorations.

2 - Échangeons autour du texte

Les conditions d'écoute, le respect du tour de rôle, l'absence de moquerie sont rappelés.
Dans un premier temps, faire rappeler aux élèves les carac- téristiques de la ville. Les noter au tableau si besoin. On peut également afficher les dessins s'ils ont été réalisés à la ques- tion 8 du « Je comprends ». Les élèves devront argumenter et justifier leurs réponses. Relancer en demandant : *Comment fait-on pour se déplacer ? Est-ce que cette ville n'est pas trop bruyante ? Trop dangereuse ?*

Séance 4

Écrire **J'ajoute des phrases à l'histoire**

Faire relire le texte.
On peut envisager deux dispositifs différents.
1. Soit les élèves ne trouvent pas de question, on leur deman- dera alors oralement de trouver des thèmes sur lesquels ils peuvent s'appuyer, les lister :
– la ville, les paysages ;
– ce que Kalem attend de lui ;
– le vaisseau spatial ;
– son séjour ;
– la communication avec sa famille, etc.
2. Soit les élèves trouvent des questions, on pourra alors, en prolongement, les classer selon les thèmes ci-dessus.

Différenciation

Ne faire relire qu'un passage du texte pour les élèves en difficultés. Ils doivent poser des questions, en s'appuyant sur ce passage.

Lors de la lecture à voix haute des productions écrites, encou- rager les élèves par des remarques valorisantes et rechercher avec eux les améliorations syntaxiques à apporter éventuel- lement.
Prévoir un temps pour la reprise individuelle de son écrit en vue de l'améliorer.

Lire *Un village sur Mars* (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 30-31

Séance 1

1 - Avant la lecture

Regarder les deux images. Poser des questions du type : *Quelles sont ces planètes ? En connais-tu d'autres ? Sur quel astre l'homme est-il déjà allé ?* (Ne pas s'étendre sur la diffé- rence entre planète et satellite, mais apporter le vocabulaire exact et corriger les erreurs.) Répondre aux questions posées.

2- Lecture du texte/Questions de compréhension

L'enseignant(e) lit le texte une ou deux fois et laisse les élèves s'exprimer. Leur demander de résumer l'histoire. Poser des questions pour faire le lien avec le texte précédent : *Com- ment appelle-t-on ce genre de texte ? Qui est le personnage ? Où est-il ? Que fait-il ?*
Passer ensuite aux questions 1, 2, 3 et 4.
On s'attache à travailler la compréhension du texte. Une pro- jection du texte au tableau permettra de mettre en valeur les réponses aux questions 1 et 2.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binôme pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.

Réponses aux questions

Au début du texte, le personnage est plutôt perdu, malhe
Des arbres, une cour dallée de marbre, une place central
Une pierre très dure et solide utilisée pour la décoration c
Il se tient « à distance respectueuse des voûtes d'entrée

1 - Lecture du texte

Faire lire le texte par des élèves, cette fois.
Faire résumer l'histoire et demander sur quel genre de texte on travaille.

2 - Questions de compréhension

Traiter ensuite les questions 5, 6, 7, 8 et 9.
Demander aux élèves de dessiner : certains d'entre

Séance 2

eux peuvent s'occuper de la partie extérieure des maisons

(l. 20 à 33), d'autres de l'intérieur des maisons (l. 36 à 43). Comparer ensuite les dessins et lister les éléments qui s'appuient sur le texte, ceux qui sont inventés et les erreurs éventuelles.

Réponses aux questions

Il doit se pencher car il est plus grand que l'entrée.
Avoir tous les sens en éveil, c'est faire attention à tou … l est prêt à toucher.
Une auge est un bassin dans lequel on donne à man
Une rampe circulaire est une surface plane, en pente
Jenner n'explore pas les étages car il est certain de n

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Ce travail complète et structure celui commencé lors de l'exploitation du texte précédent. Il permet de réinvestir les connaissances apportées.
Demander aux élèves de rappeler les façons de lire un texte qui expriment la peur. Les lister.

2 - Échangeons autour du texte

Demander de rappeler les caractéristiques d'un texte de science-fiction : l'histoire se déroule sur la Terre dans un avenir lointain ou dans un monde extraterrestre, on y trouve des objets imaginaires, l'environnement est souvent hostile. Demander ensuite de trouver dans le texte les éléments d'un texte de science-fiction.

– Dans l'introduction, on apprend que Bill Jenner arrive sur Mars (on est donc dans le futur, car aucun homme n'y est encore allé).
– Il découvre une ville (sur une planète inhabitée dans la réalité).
– Il n'y a aucun habitant dans cette ville (ce qui donne un caractère inquiétant au texte).
Laisser ensuite les élèves échanger.

Séance 4

Écrire **J'ajoute des phrases à l'histoire**

Lire aux élèves quelques descriptions de personnages. Donner quelques aides sur la description du personnage : l'al- lure générale, quelques parties du corps, les habits, la parure, les accessoires s'il en a.

Différenciation

Donner aux élèves des éléments de vocabulaire : le visage (allongé, carré, joufflu…), les cheveux (raides, frisé
(ronds, petits, en amande…), la taille (grand, petit, géant
Pour les plus rapides, prolonger le travail en leur deman-

Exemple :

Sentiment de confiance : il est là, calme. C'est une femm
Sentiment de danger : seul, devant moi, ses yeux brillent
Sentiment de dégoût : soudain je sens une odeur putride

Prolongement

Il pourra être intéressant de lire le récit en entier aux élèves. C'est une nouvelle courte dont la fin est étonnante : Bill Jen- ner n'est pas un humain, mais une espèce d'animal avec une grande queue, un museau et des dents pointues.

Pour mieux lire

Comprendre un mot inconnu (1 séance)

➔ Manuel, p. 32

Cette page va permettre aux élèves de comprendre un mot inconnu dans un texte de deux façons : à l'aide du contexte ou avec la formation du mot.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens » Commencer la séance par un échange avec les élèves. *Sur quel genre de textes travaille-t-on ? Quels mots difficiles à com- prendre a-t-on rencontrés ?* ➔ photoclare, microcars, Suburba. *Comment fait-on pour trouver ce que ces mots veulent dire ?* Traiter les questions oralement et collectivement.

Corrigés

a. holodisque : support numérique sur lequel les leçons d'Élodie et les autres documents sont enregistrés. Définition : par le contexte, on comprend qu'il s'agit d'un outil de travail d'Élodie, il est dans son cartable,
c'est pour son travail, avec ses cahiers. C'est aussi par la construction du mot que l'on comprend son sens.

b. Microcar : petite voiture.

Faire récapituler ce qui a été observé. Noter au tableau les mots importants du « Je retiens » : mots inconnus. contexte, formé.

S’attarder sur la dernière ligne. Demander aux élèves de trou- ver des exemples dans les textes lus.
Exemple : *L’AERES avait regroupé de plus en plus de sympa- thisants.*
Même si on ne connaît pas le mot « sympathisant », on par- vient à comprendre la phrase.

2- Application: « Je m’entraîne »

Rappeler aux élèves qu’ils peuvent lire et relire l’encadré du
« Je retiens », les exercices du « Je m’entraîne » ayant comme objectif d’utiliser ce qui y est écrit.

Corrigés

A. b. – B. c.
ultraloupe : microscope.
aérobus, un bus qui se déplace dans les airs.
1. C. – 2. A. – 3. B.

3- Méli-mélo

Le but est d’associer deux étiquettes afin de former des mots nouveaux et de s’initier modestement à la formation de termes scientifiques ou techniques.
En lien avec l’unité, ce travail ludique permet aux élèves de créer des mots existants ou non. Ils pourront éventuel- lement écrire leurs définitions et les dessiner, notamment ceux inventés.

Mots existants	Mots inventés
– aéronaute, internaute – thermonucléaire, supersonique – spéléologie, aéroglisseur	– aéronucléaire, spéléoglisseur

Faire le point Les récits de science-fiction (1 séance)

➔ Manuel, p. 33

Le récit de science-fiction s’inscrit dans un environnement inconnu et pour cela ressenti comme étrange. Les person- nages y font des rencontres curieuses, effrayantes ou non. Le narrateur, souvent un Terrien en mission sur une planète inexplorée jusqu’alors, rend compte de ce qu’il découvre ou observe. Le lecteur doit ainsi construire de manière mentale une image du paysage et des êtres qui le peuplent.

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Demander aux élèves quelles sortes de textes ils viennent de lire dans cette unité. Ils répondront probablement en s’ap- puyant sur son intitulé : des récits de science-fiction.
Répondre aux questions du « Je réfléchis » en listant les réponses sur une affiche organisée en trois colonnes, une pour chaque texte.

En lisant ensuite le « Je retiens », valider chacun des critères en faisant un retour sur les réponses notées sur l'affiche.

2- Application: « Je m'entraîne »

Reconnaissance d'un court extrait qui présente les caractéristiques d'un récit de science-fiction. Cet exercice permet de faire la distinction avec le récit fantastique ou un récit qui utiliserait le vocabulaire des voyages spatiaux sans pour autant relever de la catégorie SF. On amènera les élèves qui ont travaillé en autonomie à justifier leur réponse.

Il s'agit de repérer les éléments qui informent le lecteur que le narrateur n'est pas dans un univers ordinaire. En effet, celui-ci peut accomplir des choses habituellement pratiquées sur la Terre et donner soudainement, au cours du récit, des informations ou des descriptions inconnues, insolites.

Corrigés

L'histoire se déroule dans une ville souterraine nommée

Mots inventés : photoclare, microcar.

1 ●○○

L'histoire se déroule sur la Terre au début, puis sur la pla

principalement décrits, en particulier les habitations et le

L'histoire se déroule sur la planète Mars.

Bill Jenner gravit une montagne qui surplombe un village

2 ●●○

Différenciation

– L'exercice 1 peut être l'objet d'un relevé de ce qui semble insolite, puis par comparaison progressive on dégage ce qui relève du récit de science-fiction.

– Le texte de l'exercice 2 peut éventuellement être lu par l'enseignant(e). On demande aux élèves ce qui les a sur- pris, quels éléments inhabituels ont

Corrigés

Les résumés a, c et d ne présentent pas un récit de sci

a : conte (chaumière en pâte de fruits)

c : policier (inspecteur, l'enquête)

d : aventure (forêt exotique)

Le résumé b est un récit de science-fiction : fusée, carsp

Le 14 décembre il faisait chaud – mon thermomètre in

lancer une fusée Poséidon – lancer quelques rayons Éta –

Lire D’autres récits de science-fiction…

Éric Simard, *L’enfaon*, illustré par Stéphanie Hans, Éditions Mini-Syros
Un nouvel élève vient d’arriver dans la classe de Leïla. Il est dif- férent des autres garçons : il a de très grands yeux, un air rêveur et doux. On l’appelle l’enfaon. Leïla en tombe amoureuse. Mais l’enfaon n’est effectivement pas un élève comme les autres, il vient du Centre des Humains Génétiquement Modifiés.

Kim Aldany, Kerri et Mégane, volume 1 : *Les Mange-forêts*, Éditions Nathan
Kerri ne croit pas que ses parents partis en expédition sur Amazonia sont morts, comme on veut lui faire croire. Avec Mégane, son amie, il part sur la planète. Pock, le Maroufle extraterrestre d’Amazonia, sera un allié précieux dans cette vaste forêt où vivent d’énormes chenilles : les Mange-forêts.

Alain Grousset, *Les Dévisse-boulons*, Éditions Gallimard Jeunesse
Une classe, des élèves, un espace où deux bandes d’enfants s’affrontent, ça ne vous rappelle rien ?
La Guerre des boutons, évidemment, mais dans cet ouvrage l’auteur a remplacé les enfants par des robots. Beaucoup de références au livre de Louis Pergaud et au film d’Yves Robert. Alain Grousset a su garder l’esprit et l’humour dans ce récit adapté à nos jeunes lecteurs.

Enrichir son vocabulaire
Des mots pour décrire un paysage de science-fiction (2 séances)

➔ Manuel, p. 34-35

L’objectif est de donner un certain nombre de mots pour évo- quer l’univers d’une autre planète. Les catégories présentées concernent uniquement le paysage et excluent les êtres qui le peuplent.

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Commencer la séance en attirant l’attention sur l’intitulé de cette partie Vocabulaire.

L’exercice 1 peut être projeté pour que la recherche soit collective. Il s’agira de souligner les mots ou les groupes de mots qui désignent l’ascenseur et ses parties.
Il est possible que les adjectifs soient soulignés dans un même temps. Il suffira alors de les distinguer en insistant sur leur rôle et les précisions qu’ils apportent et en quoi c’est important.

L’exercice 2 peut être fait à l’aide du dictionnaire si néces- saire. On invitera les élèves à utiliser ces mots oralement dans une phrase de leur invention.



Pour l'exercice 3, il est nécessaire d'attirer l'attention sur la consigne et le critère de forme.

L'exercice 4 invite à être imaginatif en retenant exclusive- ment le critère de matière ou matériau.

L'exercice 5 concentre les approches progressives des exer- cices précédents.

2 - Mise en commun

Les listes de mots ne sont bien entendu pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l'oral de manière collective.

Il est nécessaire de s'assurer que les mots des rubriques sont compris. Le sens de certains d'entre eux peut être construit par un échange dialogué entre les élèves puis reformulé par l'enseignant(e). Les mots qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire.

Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes.

Application: « Je m'entraîne »

Classer des mots appartenant au vocabulaire de description d'un univers de science-fiction dans des caté- gories données. Une fiche d'autocorrection peut être proposée.

Il est souhaitable d'utiliser le dictionnaire pour comprendre un mot inconnu et pouvoir le ranger dans la bonne rubrique.

Différenciation

Les exercices 2, 3 et 4 demandent que l'élève soit à l'aise avec la signification des mots ou les critères (concepts) répertoriés. Cela peut nécessiter une phase d'explication du vocabulaire proposé.

Pour l'exercice 5, il est possible d'accompagner les élèves qui en ont besoin dans le repérage des indices (mots, évo- cations).

L'enseignant(e) gagnera à s'équiper d'un outil numé- rique afin d'illustrer rapidement les mots

Corrigés

l'ascenseur ultrarapide, un cylindre d'acier,
une étroite trappe, la paroi réfléchissante, une rampe pho
Séance 2 arent.
monumental – démesuré – gigantesque – colossal – imme
6 onal – cubique – sphérique – conique – pointu – cyli
argile – verre – latex – bois – cristal – acier.
a. c. d. e.



7 ●●○ Conduire au préalable une observation dialoguée de l'illustration proposée. Le travail se fait ensuite individuel- lement. Lors de la correction, accepter d'autres réponses si elles sont cohérentes et ne pas hésiter à en débattre en classe.

8 ●●○ Associer des mots à leur définition. Encourager les élèves à prendre un dictionnaire pour vérifier. Donner des conseils méthodologiques : commencer par les mots que l'on connaît, puis procéder par élimination progressive.

9 ●●● Enrichir la description en utilisant des mots four- nis, évocateurs de l'univers de science-fiction. Préciser aux élèves qu'ils trouveront le mot de remplacement soit parce qu'ils connaissent bien le mot à remplacer soit en s'aidant du contexte.

Différenciation

Les exercices 6 et 7 pourront être entièrement accompa- gnés pour les élèves moins à l'aise.
Les exercices 8 et 9 peuvent être réalisés en

Corrigés

Les bâtiments : ascenseur, passerelle, kiosque, volet, cloison. La matière : végétal, céramique. L'aspect : lim
cône – tour – immense – vertical – élevé – aérien – sombre – béton – acier.

1 : e. – **2 :** a. – **3 :** d. – **4 :** b. – **5 :** c.

cabine/station – boules/sphères – tubes/cylindres – fenêtres/hublots – lampes/projecteurs – escaliers/ascen

Écrire un récit de science-fiction (deux fois 3 séances)

➔ Manuel, p. 36-37

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont permis d'approcher le genre science-fiction. En particulier, les élèves ont pu comprendre le rôle des passages descriptifs dans les textes lus : ils permettent de se faire une représenta- tion de l'environnement extraterrestre. Pour cela, il convient d'attirer l'attention du lecteur sur les caractéristiques jugées importantes. Les mots donnés en vocabulaire équipent les élèves dans un registre technologique parfois sophistiqué. Ils sont amenés à produire à leur tour une description d'un pay- sage de science-fiction plus ou moins développée en suivant les critères de réalisation signalés.

Séance 1

Cette séance porte sur les sujets 1 ou 2 des pages 36 et 37.

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, répondre aux questions.

1. Quel univers peut-on imaginer pour qu'il paraisse vraiment inconnu ?

2. Comment procède-t-on pour décrire un paysage (en géo- graphie, par exemple) ?

3. Quels différents éléments peuvent être présents dans un paysage ? S'appuyer si nécessaire sur des photographies sélectionnées pour leur complémentarité et leur variété.

4. Comment transformer un objet usuel en un objet d'une autre planète ? ➔ Regrouper deux objets en un, changer la matière, ajouter des éléments, changer son utilisation, inven- ter une nouvelle source d'énergie pour le faire fonctionner… Faire lire les critères d'écriture dans l'encadré de la page 36 en expliquant qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

2 - Le premier jet

1 ●○○ **Je complète une description**

Situation 1

Cette situation est proche des activités faites en vocabulaire. Les éléments à décrire sont donnés. On pourra stimuler la production sur l'expansion du groupe nominal en deman- dant d'associer deux mots de rubriques différentes (forme et matière par exemple).

Situation 2

Il s'agit là d'un texte à trous, plusieurs choix de mots sont possibles. Il faudra insister alors sur la cohérence. On peut commencer par une lecture collective et une recherche de la rubrique dans laquelle il faudra piocher le mot manquant.

Situation 3

La première phase est identique à l'exercice précédent, mais il faut ensuite compléter par une production personnelle. On fera remarquer l'amorce pour la suite à écrire : « À l'inté- rieur… » Il est possible de libérer l'imagination à l'oral avant de demander de passer à la production écrite individuelle.

Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin dans ces trois situations en inventoriant plusieurs possibilités de choix pour observer l'effet produit sur les choses décrites. Une approche par le dessin peut aussi enrichir ou déblo- quer

Je modifie une description



Situations 1 et 2

La première description est un peu plus courte. Outre le cri- tère de longueur du texte à modifier, on propose ici deux



endroits différents en pensant qu'un élève peut être plus sen- sible à l'un qu'à l'autre. Son imaginaire peut être sollicité de manière différente selon son expérience.

Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin en repé- rant dans le texte quels éléments peuvent être modifiés, en soulignant les groupes de mots ou les mots concer- nés. On cherchera dans un deuxième temps comment les modifier : remplacer par un autre mot de la même

Séance 2

Retour sur le premier jet

Prendre un ou deux exemples de productions pour chaque situation d'écriture et les lire à la lumière de l'encadré. Puis laisser chaque élève vérifier son texte.
Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à l'encadré.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

Séances 4, 5, 6

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 37, selon les trois mêmes étapes que précédemment avec les précisions qui suivent.

3 ●●● Je décris un univers de science-fiction
Tout est à construire par les élèves.
Il faut insister sur la nécessité d'organiser les éléments de la description comme lorsqu'on lit un paysage en géographie. Il faut également se placer comme narrateur dans cet écrit. On peut d'abord procéder oralement à un échange d'idées avec les élèves.

Oral **Décrire un lieu ou un objet de science-fiction (2 séances)**

➔ Manuel, p. 38

Situation 1 (1séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours descriptif. – Décrire un paysage extraterrestre .	– Comprendre un oral. – Percevoir les différents lieux de la description. – Mémoriser et organiser l'ensemble décrit. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

La production consiste à se mettre à la place de Jenner pour faire un compte rendu oral de ce qu'il voit sur la planète Mars à une personne en communication avec lui sur la Terre.

Cette situation d'oral permet de rendre actif le vocabulaire des descriptions du texte. L'élève trouve les éléments de sa production orale dans le texte, ce qui lui offre un bon étayage pour réutiliser des mots, des expressions, voire des passages entiers.
La compréhension se trouve également renforcée grâce au travail de structuration qui devra être fait tout au long de la production.
Le travail qui a été réalisé autour du texte *Un village sur Mars* a permis de se représenter mentalement le paysage. Préalablement, on pourra demander aux élèves de dessiner le village et les maisons.

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et sur les moyens de la mener à bien en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– relire le texte ;
– se mettre à la place de Jenner et organiser la description en donnant des informations qui permettraient à celui qui écoute de dessiner ce qu'on lui décrit ;
– décrire progressivement l'entrée de Jenner dans le village, les rues, les façades des maisons jusqu'à la visite de l'une d'elles et la description méthodique des pièces qui la consti- tuent ;
– parler à la classe comme si on était Jenner en disant « je » ;
– marquer son étonnement en décrivant ce qu'il découvre au fur et à mesure qu'il avance dans le village.

2 - Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *Un village sur Mars* par les élèves pour retrouver le plus d'éléments possible pour nour- rir le récit oral.

3 - Activité orale

Pour faciliter la tâche, l'élève peut faire semblant d'être en communication avec quelqu'un à l'aide d'un micro, d'une oreillette, d'un téléphone…
Ceux qui écoutent sont invités à repérer les différents lieux de l'histoire et les éléments de description conformes ou non à ce qu'ils ont compris.
Ils sont aussi amenés à se prononcer sur la communication : ressent-on l'étonnement de Jenner au fur et à mesure de sa découverte ?

Différenciation

Une photocopie du texte est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir. À partir de ce repérage, ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots et d'expressions. Elle constituera un guide pour la prise de parole, les aidant en particulier pour la



Différenciation

Les élèves pourront travailler à plusieurs pour alléger la tâche et centrer sur la précision. Un élève raconte l'entrée dans le village, un deuxième la déambulation dans les rues, un troisième termine en décrivant l'intérieur d'une

Situation 2 (1 séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours descriptif et explicatif. – Présenter un objet innovant d'un temps futuriste.	– Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral s'appuie sur une illustration qui fait l'objet d'une description. Le vocabulaire de l'unité sera mobi- lisé outre l'imagination dont l'élève devra faire preuve pour déterminer l'usage de l'objet qu'il présente.
Pour illustrer ce qu'est un Salon des Innovations, on peut regarder une vidéo du concours Lépine, par exemple, ou bien une séquence choisie d'un téléachat que l'on commentera ensuite.

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– choisir un objet parmi les trois possibles. L'observer minu- tieusement et lister les éléments de la description : forme, taille, matière, fonctionnement, utilisation. Le décrire collec- tivement et oralement. Les élèves auront ainsi un exemple du travail à accomplir.
– lui trouver un nom qui montre que c'est un objet du futur. Pour cela, on pourra reprendre la partie « Pour mieux lire » de la page 32. Pour la description, on s'appuiera sur la partie
« Enrichir son vocabulaire » page 34.
– se mettre à la place du présentateur sur le stand et imagi- ner la manière dont il va vanter les qualités de l'objet pour faire rêver les visiteurs du Salon.
– si l'on a déjà travaillé l'unité 5 « Le théâtre et la vie », reve- nir sur le métier de camelot et l'art de bonimenter.
Certains enfants particulièrement à l'aise pourront imaginer et dessiner eux-mêmes un objet avant de le décrire.

2 - Préparation de l'oral

Encourager le retour aux listes présentées dans les pages
« Enrichir son vocabulaire » de l'unité.

Différenciation

On dressera une trame des critères successifs de la descrip- tion et une liste de mots possibles en regard de chaque critère. On peut travailler en

3 - Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communica- tion à jouer seront brièvement rappelés. Présenter la dernière invention de l'année (2095) et donner envie aux auditeurs de l'acheter ou de l'utiliser.
Les élèves qui écoutent sont invités à donner leur avis sur la présentation réalisée et sur le pouvoir de persuasion du présentateur.
Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.
Cette situation peut ensuite devenir une sorte de rendez-vous hebdomadaire où l'on présente un objet selon un thème : un objet rare, un objet précieux, un objet fragile, un objet amusant…

À vive voix

Un exercice d'articulation est proposé. Les auditeurs ne doivent pas avoir la liste sous les yeux afin de pouvoir répondre à la question dans la bulle.
Les mots à prononcer demandent une articulation rendue difficile par le nombre de leurs syllabes ou par leur ortho- graphe. Un entraînement est donc nécessaire. Il faudra rappeler les règles de prononciation du « g » et du « s » selon leur environnement.
L'aspect ludique de l'entraînement doit être affirmé pour que les erreurs soient vécues de façon amusante et soient l'occasion de relancer la motivation d'arriver au challenge proposé.



Des textes documentaires géographiques

➔ Manuel, p. 39-52

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. – Lire des textes documentaires géographiques, des documents composites associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques…	– Mobiliser et développer un lexique pour décrire un paysage.	– Écrire et composer un texte documentaire géographique. – Récrire et faire évoluer son texte.	– Décrire un paysage. – S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles. – Pratiquer une interview fictive.

Méthodologie

Mettre en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports : texte, image, schéma, tableau, graphique…

Très attrayant, avec ses illustrations en couleur et sa mise en page particulière, le texte documentaire attire les enfants. Mais qu'en est-il de sa lecture ?

Trop souvent, après quelques coups d'œil sur les images, le jeune lecteur passe rapidement à un autre document. Il convient donc d'aider les élèves à procéder à une lecture approfondie de ce type de texte.

En effet, dans le texte documentaire géographique, on trouve les difficultés particulières qui demandent des capacités et des connaissances multiples qu'il convient d'approfondir.

On ne lit pas un documentaire comme un roman (de gauche à droite et de haut en bas), on peut piocher des informations à n'importe quel endroit de la page. De plus, on peut y trou- ver une multitude de types de documents : textes, illustrations légendées ou non sur lesquelles se rajoutent loupes, renvois, schémas, lexiques… Certains paragraphes sont narratifs, d'autres descriptifs. Mais en réalité, la lecture de tels docu- ments a pour but de trouver des informations. Les questions posées veulent guider les élèves dans leurs recherches et leurs découvertes.

Le choix des textes

Les trois documents présentent les principales caractéris- tiques d'un texte documentaire géographique.

– Le premier définit et décrit la notion de « régions polaires ». Il pose la question dans une introduction générale, puis

associe différents textes ou listes de mots à plusieurs illustra- tions. Cette double page permet aux élèves d'identifier et de comprendre les différents éléments de ce type de document.

– Le deuxième texte reproduit une double page d'un docu- mentaire géographique consacré aux villes géantes. Il comprend des éléments variés : textes avec des données chiffrées, illustrations, tableaux, renvois et légendes…

– Le troisième document porte sur les déserts. Il permet de réinvestir les notions abordées dans les deux autres docu- mentaires. Il aborde ce thème dans toute sa diversité, il traite des déserts chauds, des déserts froids, de leur localisation, etc.

Oral Des textes documentaires géographiques, page d'ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 39

1 - Décrire

Projeter l'image seule si possible et demander aux élèves de dire ce qu'ils voient. Laisser les réactions s'exprimer.

L'illustration est une photographie de la Terre vue de l'es- pace. *L'ont-ils déjà vue ? À quoi cela peut faire penser ? N'y*

Mise en œuvre

Mise en œuvre



a-t-il pas dans la classe ou dans l'école un objet qui y fait penser ? ➔ Le globe terrestre.
L'enseignant(e) invite à lire la question 1 et à formuler un titre en s'appuyant sur les observations qui viennent d'être faites. Réponses possibles : la Terre vue du ciel, la Terre vue d'un satellite…
À l'aide de la deuxième question, amener ensuite les élèves à distinguer les différents éléments qu'on demandera de dési- gner avec des termes géographiques : continents, mers et océans (on voit aussi des nuages)… On essaiera de donner une définition pour chacun d'entre eux. On pourra continuer la description avec les termes île, pôle, équateur… On pourra mettre ces mêmes termes en parallèle à l'aide d'un globe terrestre.
Une observation plus fine guidée par l'enseignant(e) peut permettre d'affiner encore : on peut voir l'Amérique du Sud, l'Amérique centrale et l'Amérique du Nord…

2 - Réagir – Interpréter

Aborder la question 3. C'est l'occasion d'inciter les élèves à utiliser des termes précis : Terre, globe, continent, hémis- phère, équateur, points cardinaux, etc.
La collecte de leurs réponses permet d'élargir les représenta- tions qu'ils se font de cette discipline.
Leur demander comment ils trouvent cette image : jolie, impressionnante… Noter les mots au tableau, les classer. En proposer si besoin : nuageux, planète bleue, vaisseau spatial (pour la prise de vue), etc. Et voir que l'on peut avoir plusieurs approches : poétique, imaginaire (science-fiction) mais aussi, comme dans cette unité, scientifique, informative.

3 - Aller plus loin

À l'aide de livres que l'enseignant(e) met à disposition, on travaillera la notion de « documentaire ». Les élèves en ont- ils déjà lus ? Lesquels ? Y en a-t-il dont ils se souviennent ? Lesquels traitent de géographie ? de sciences ? d'histoire ? d'architecture ? Pour ceux qui ont utilisé *Le nouverau Croque- feuilles CM1*, on se remémorera le travail fait au sujet du texte documentaire historique.
On essaiera de définir la catégorie « documentaire », qui recouvre les livres conçus pour apprendre autour d'un thème précis comme les ouvrages scientifiques ou les guides pra- tiques.

Lire *Les deux bouts du monde*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 40-41

Séance 1

1 - Avant la lecture

La question en haut à gauche a pour but de préparer les élèves à la lecture en faisant s'exprimer les préconceptions ou connaissances qu'ils ont sur ce qu'est un « pôle » du point de vue de la géographie.
Les amener à énoncer différentes occurrences du mot
« pôle » qu'ils connaissent. Ont-ils entendu parler « d'expé- dition au pôle » ?
On pourra préciser que le terme désigne, dans ce document, aussi bien chacun des deux points de la surface terrestre situés sur l'axe de rotation de la Terre que les régions géo- graphiquement situées entre le cercle polaire et le pôle proprement dit.

2 - Lecture du texte documentaire

Constater avec les élèves que le document se présente sur deux pages puis les inviter à le parcourir et à lire les textes silencieusement. Ensuite, l'enseignant(e) pourra lire ou faire lire de façon fluide le texte introductif.

3 - Questions de compréhension 1 à 4

À l'issue de cette lecture, on traitera les questions 1 à 4 ora- lement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

Réponses aux questions

Un texte introductif. Plusieurs paragraphes auxquels so
Différents pôles – Les frontières de l'Antarctique – Les f
la glace de mer, une aurore boréale, le soleil de minuit
et la révolution de la Terre autour du Soleil.
Elles se situent aux extrémités de la Terre –
il y fait froid – les rayons du Soleil y sont rasants –
le paysage y est blanc – la couche de glace y est épaiss
Non, ils vivent au pôle Sud.
Par des particules électriques émises par le Soleil.

Séance 2

1 - Questions de compréhension 5 à 9

Après s’être remémoré ce que l’on a appris lors de la précé- dente séance, on traitera les questions 5 à 9.

Différenciation
On peut faire traiter directement les questions 5, 6, 7 et 8 à l'écrit par les élèves les plus autonomes. Dans le même temps, l'enseignant(e) peut, avec les autres élèves, accompagner l'élaboration des réponses en leur posant des questions du type :
– À quel endroit du document peux-tu trouver la réponse ?
– La réponse se trouve-t-elle dans une illustration ou en un endroit du texte ?
– Dans quelle partie peux-tu trouver la réponse ?
L'enseignant(e) peut délimiter une zone de recherche pour les élèves.

Réponses aux questions
La toundra se trouve dans l'Arctique à la limite du cercle polaire. La réponse se trouve sur la carte située en haut et au centre de la double page, la toundra est symbolisée par la couleur jaune.
On dit « océan » parce qu'il s'agit d'une étendue d'eau salée glacée ; « continent Antarctique » parce que c'
Elle peut atteindre 4 800 m par endroits.
Taïga : herbe et arbre ; toundra : mousse, lichen, herbe.
Charcot – Paul-Émile Victor – Jean-Louis Étienne...





NB : Le nom « Arctique » vient du grec ancien *árktos* qui signi- fie « ours », en référence aux noms des constellations de la Grande Ourse et de la Petite Ourse situées près du pôle Nord céleste.

2 - Synthèse
À la fin de chaque réponse, demander aux élèves : *Où avez- vous trouvé la réponse ? Qu'est-ce qui vous a aidés ?* Ils auront parcouru ainsi l'ensemble du document et auront mis en relation les illustrations et le texte.
Montrer que, dans un documentaire, on cherche et on trouve les informations dans les différents documents, les textes, les illustrations, les cartes, les schémas... Les illustrations, notamment, n'ont pas qu'un but décoratif même si elles sont attractives : elles apportent des connaissances.

Séance 3

1 - Je lis à voix haute
L'enseignant(e) procède à la relecture du texte principal. Puis laisser des élèves lire le texte qu'ils auront choisi puis préparé, selon la rubrique « Je lis à haute voix ». S'assurer que les mots difficiles à lire sont compris.

projettent rapidement dans cette proposition puis prennent conscience progressivement des contraintes que représente le grand froid. S'ils l'ont étudié dans le manuel *Le nouveau Croque-feuilles CM1*, on pourra établir des liens avec le récit d'aventures de J. London, *Construire un feu*.

Séance 4

2 - Échangeons autour du texte
Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il ne sera pas surprenant que les élèves se

Écrire **J'ajoute une phrase au documentaire**

La consigne invite à consulter des ressources documen- taires qu'elles soient sous forme papier ou numériques. On veillera donc à ce que les élèves puissent disposer de telles ressources (encyclopédies, ouvrages documentaires, Inter- net…). On fera avec les élèves une liste des animaux que l'on écrira au tableau et dans laquelle les élèves pourront prélever trois ou quatre exemples pour rédiger leur phrase. Il restera ensuite à écrire une phrase grammaticalement correcte.

Phrase(s) possible(s) :
Dans l'Antarctique, on peut observer des baleines, des man- chots, des léopards des mers…
On peut voir en Antarctique des albatros, des morses et des baleines.

Lire *Des villes géantes*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 42-43

Séance 1

Cette séance permet aux élèves de réinvestir les notions acquises lors des séances précédentes. La mise en page est différente dans ce document et le thème abordé est
– comme le précédent – en lien avec la notion « Habiter » étudiée en géographie.

1 - Avant la lecture

La question en haut de la page 42 invite les élèves à expri- mer leurs connaissances et leurs préconceptions de ce qu'est une grande ville. On appréciera la maîtrise qu'ils ont de la représentation des grands nombres (milliards, mil- lions…) en comparant leurs réponses et celles contenues dans le texte.

2 - Lecture du documentaire et question 1

Laisser les élèves parcourir d'abord individuellement le docu- ment.
Faire répondre à la question 1. Puis amener à retrouver les éléments communs avec le document sur les pôles (illustrations, textes, légendes, titres/sous-titres, données chiffrées…). Enfin, noter un élément spécifique : un tableau. On fera lire ensuite à voix haute et par quelques élèves les différents petits textes.



Réponse à la question 1

Un texte introductif, des illustrations dont certaines font l'objet de renvois numérotés dans un encadré, deux

Séance 2

1 - Questions de compréhension 2 à 10

Les questions 2 à 10 peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

Différenciation

On peut accompagner les élèves moins à l'aise en reve- nant sur les caractéristiques d'un texte documentaire géographique déterminées lors des séances précédentes. Les lister et les écrire. Demander :

– À quoi peuvent-elles nous servir ?

– Comment les utiliser pour répondre aux questions sur ce documentaire ?

Faire chercher dans un dictionnaire les réponses aux ques- tions 5 et 6.

Pour les autres questions, en s'appuyant sur le titre ou sur des graphies mises en gras, demander dans quel para- graphe ou bien dans

Réponses aux questions

Tokyo : 38 millions d'habitants.

Le Japon.

Les rocades sont des routes qui contournent le centre-ville.

Paris, Londres.

Bidonville : agglomération de baraques où une population pauvre d'une grande ville vit misérablement.

Les pousseurs sont chargés de « tasser » les voyageurs dans des wagons.

Par la périphérie, en réduisant la taille des habitations.

Parce qu'ils sont si hauts qu'on peut dire qu'ils « grattent » le ciel au sens figuré.

Le centre-ville est généralement constitué des quartiers les plus anciens.

2 - Mise en commun, synthèse

Se rappeler avec les élèves que, dans un documentaire, on cherche et on trouve les informations dans différents élé- ments qu'il faut mettre en relation : textes, illustrations, cartes, tableaux, schémas, graphiques…

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Après avoir lu la consigne, laisser des élèves lire le texte qu'ils auront préparé, selon la rubrique « Je lis à haute voix ». S'as- surer que les mots difficiles indiqués sont compris.

2 - Échangeons autour du texte

Cette activité peut être préparée en petits groupes à l'aide d'un tableau divisé en deux parties (avantages, inconvé- nients). L'enseignant(e) opérera une synthèse après avoir recueilli l'exposé des rapporteurs.

Séance 4

Écrire **J'ajoute des phrases au documentaire**

Il s'agit ici d'écrire une phrase descriptive pour expliquer deux groupes de mots : gratte-ciel, centre d'affaires.

L'enseignant(e) organisera d'abord un échange oral à partir d'exemples pour bien cerner les caractéristiques de chacun des mots à définir. On peut compléter en s'aidant d'un dic- tionnaire mais, à la différence d'une définition sans verbe, la rédaction devra prendre la forme d'une phrase simple.

Phrases possibles :

Un centre d'affaires est composé de sièges sociaux, d'entre- prises et de banques.

Un gratte-ciel est un immeuble très élevé, comportant de nombreux étages.

Lire ***Qu'est-ce qu'un désert ?*** **(3 séances et une séance d'écriture)**

➔ Manuel, p. 44-45

Séance 1

1 - Avant la lecture

La question en haut à gauche de la page 44 a pour but de préparer les élèves à la lecture du document en faisant s'ex- primer les préconceptions ou les connaissances qu'ils ont sur ce qu'est un désert.

Les amener à se poser des questions du type : existe-t-il des déserts de neige ? Des déserts froids ? Où peut-on trouver des déserts ? Dans quels continents ?

Il convient de laisser s'exprimer et recueillir les représenta- tions qui ne manquent pas de préexister et d'indiquer qu'on confrontera celles-ci aux informations qu'on trouvera dans le document.

Constater avec les élèves que le document fait deux

pages.

2- Lecture du documentaire et questions 1 à 5

Laisser les élèves découvrir le documentaire.
Faire lire la question 1. Collectivement, à l'oral, identifier les différentes parties :



– l’introduction générale et la question principale (relever la taille de police plus importante, sa place en haut à gauche et l’encadrement qui la met en valeur) ;
– l’illustration centrale (le planisphère) et l’explication des renvois numérotés (les légendes) ;
– les autres textes et les illustrations secondaires (faire remar- quer les différentes tailles de polices et leur style).

Répondre aux questions 2, 3, 4 et 5, d’abord oralement et collectivement. Chercher dans quelle partie du document on peut trouver les réponses. Décrire le documentaire pro- gressivement. Rappeler aux élèves qu’ils doivent se poser la question : *À quel endroit du texte peut-on trouver la réponse ?* Ils répondent ensuite aux questions par écrit. Laisser les élèves choisir les questions auxquelles ils sou- haitent répondre. Éventuellement, les guider en imposant des questions avec des logos différents.

Différenciation

Laisser les élèves les plus autonomes traiter directement les questions 2, 3, 4 et 5 par écrit.
Dans le même temps, l’enseignant(e) peut accompagner les autres élèves dans l’élaboration des réponses en leur posant des questions du type : *À quel endroit du document peux-tu trouver la réponse ? La réponse se trouve-t-elle dans une illustration ou à un endroit du texte ? Dans quel para- graphe peux-tu trouver la réponse ?*
L’enseignant(e) peut délimiter une zone de

Réponses aux questions

L’introduction, l’illustration principale (le planisphère), les textes, les légendes, les illustrations secondaires.
Ce qui caractérise un désert est l’absence ou l’insuffisance d’humidité (aridité).
Les déserts couvrent un tiers de la surface des continents.
Le Sturt qui se trouve en Australie.
Au sud-ouest de l’Amérique du Nord
(au Nouveau-Mexique : information qui n’est pas donnée dans le document). Pour trouver la réponse, on che
la liste numérotée et le numéro (5) sur le planisphère, puis on repère le nom de l’État dans un atlas.

3- Mise en commun

À la fin de chaque réponse, demander aux élèves : *Où avez- vous trouvé la réponse ? Qu’est-ce qui vous a aidé ?* Ils auront parcouru ainsi l’ensemble du document et auront mis en relation les illustrations et le texte.

Préciser que, dans un documentaire, on trouve les infor- mations dans les différents documents, les textes, les illustrations, les cartes… Les illustrations n’ont pas qu’un but

décoratif, même si elles sont attrayantes ; elles apportent des connaissances.

Séance 2

1 - Rappel du texte

Procéder à un rappel : *Sur quel genre de textes travail- lons-nous ? Qu'ont-ils de particulier ?*
Demander à quelques élèves de poser des questions sur le document, les autres y répondent en justifiant leur réponse en montrant l'endroit où se situe la réponse.

2 - Questions de compréhension

Traiter oralement ou par écrit les questions 6 à 11.

Réponses aux questions

+ 78 °C (Sahara) et – 90 °C (Antarctique)
Le « loo » souffle dans le désert du Thar, en Inde.
La température baisse beaucoup la nuit dans les déserts chauds car aucun nuage n'empêche l'**évaporation de**
Les camions remplacent progressivement les caravanes de chameaux.



C'est un dromadaire.
Une peinture rupestre est une peinture peinte par les hommes préhistoriques sur les murs des cavernes.
L'adjectif vient du latin rupes qui signifie « paroi de rocher ».

3 - Mise en commun

Lors de la mise en commun on insistera sur la justification précise dans le texte des réponses.

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Procéder à la relecture du texte introductif. Puis laisser des élèves lire un paragraphe de leur choix, texte explicatif ou légende, qu'ils auront préalablement préparé, selon la consigne de la rubrique.

2 - Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat dont le contenu dépend de l'opinion de chacun.
On commencera par définir le mot « randonnée ».
On réfléchira ensemble aux conditions de préparation d'une telle randonnée (guides, itinéraire, matériel à emporter, etc.). Enrichir le débat en demandant de s'appuyer sur des infor- mations puisées dans le documentaire. (Il faut se protéger du vent, comme dans le Thar où souffle un vent brûlant, si on va dans un désert polaire il faut prévoir du matériel qui résiste à des températures de – 90 °C, etc.)



Séance 4

Écrire J'ajoute une phrase au documentaire

Faire repérer le manchot. Lister à l'écrit, individuellement puis collectivement, les parties physiques visibles (dos, tête, ventre, oreilles, yeux…) et les couleurs (noir, blanc, jaune…). Laisser les élèves rédiger.

Différenciation.
Pour les plus rapides, faire décrire le petit manchot.
Exemple de phrases possibles :
Le manchot adulte a le dos et la tête noirs, le ventre blanc et les oreilles jaunes vif. Son petit se tient contre lui. Il a les yeux et le dos blancs, le ventre

Pour mieux lire Mettre en relation des informations (1 séance)

➔ Manuel, p. 46

Ce « Pour mieux lire » propose de stabiliser des connaissances et des capacités travaillées au cours des séances précédentes. Il s'agit d'observer et d'analyser un document composite (composition, organisation, identification des documents) et de mettre en relation les éléments repérés pour y chercher et y trouver des informations.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Après avoir observé collectivement le document, en identifier les différentes parties après s'être assuré de la compréhen- sion des notions de population, croissance, rayon, courbe… On traite les questions dans l'ordre, on confronte et on justi- fie les réponses, puis on les valide.
On lira ensemble l'encadré « Je retiens ».

Corrigés
– De la population mondiale, de sa répartition et de sa croissance.
– Les nombres indiquent la population en 2015 en millions d'habitants ; les couleurs indiquent le nombre d'habitants dans un rayon de 50 km. – Les 10 pays les plus peuplés (États-Unis, Chine, Brésil…).
– Les rectangles indiquent le nombre d'habitants – Les dif- férences de couleurs : du rouge pour les

2 - Application: « Je m'entraîne »

L'exercice peut se faire à l'écrit. La correction gagne à être effectuée collectivement. On invite les élèves à justifier leurs réponses.

Différenciation
Réaliser l'exercice avec les élèves moins à l'aise pendant que les autres le font en autonomie.

Corrigés
a. Le nombre d'habitants.
Parce qu'il s'agit du pays le plus peuplé du monde.
2 milliards d'habitants. Elle a augmenté de deux milliards
Aux États-Unis, la population a plus d'espace (une plus g

3 - Méli-mélo

L'objectif est de mettre en relation des acronymes et leurs extensions.

Corrigé
Organisation des Nations unies – Union Européenne – États-Unis

Faire le point
Les textes documentaires géographiques (1 séance)

➔ Manuel, p. 47

Il s'agit ici de faire le point sur le documentaire géogra- phique. Ce travail permet de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie Écrire des pages 50-51.

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Se rappeler les trois documents de l'unité et demander aux élèves ce qu'est un documentaire géographique et comment on le reconnaît. Sans relancer, répondre aux questions du « Je réfléchis ». Lire l'encadré « Je retiens ».

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 ●○○ et 2 ●●○ Ces exercices ne présentent pas de dif- ficultés particulières : il s'agit d'exercices de catégorisation. On pourra compléter l'exercice 1 en référant les autres docu- mentaires à leur catégorie : scientifique ou historique. Pour l'exercice 2, on établira d'abord ensemble les intitulés des colonnes.

3 ●●○ et 4 ●●● Ces exercices visent à associer des nombres à leurs intitulés.

Corrigés
Documentaires géographiques : les mers et les océans – La population mondiale en 2016 – Les pay
Les territoires : l'Afrique équatoriale, l'Auvergne, L'As
Les phénomènes naturels : les glaciers,
Le Toit du Monde, les ressources pétrolières dans le mon

Corrigés

Les phénomènes humains : la francophonie, la pauvreté dans le monde, les grandes métropoles.

Superficie : 30 300 000 km²
Densité : 39 habitants au km²
Population : 1 200 000 000 habitants.
Amérique du Nord. Superficie : 21 600 000 km²
Densité : 21 habitants au km²
Population : 455 231 000 habitants.

Lire D'autres documentaires géographiques…

●○○ *La Terre quelle merveille !*, Éditions Nathan

Ce livre invite à découvrir neuf sites naturels de notre pla- nète : les fjords de Norvège, le volcan hawaïen Mauna Loa, la grande barrière de corail, la forêt amazonienne… Chaque endroit est situé à l'aide d'une carte, les explications sont claires et un glossaire permet de comprendre le vocabulaire. La mise en page est très soignée, avec des photos, des illus- trations classiques mais également des dépliants de quatre pages avec vue panoramique.

●●○ Fabrice Hervieu-Wane, *L'Afrique*, Éditions Gallimard Jeunesse

La géographie est présentée ici de manière systémique. L'auteur aborde des sujets géographiques (climats, popula- tion…) mais traite également des mœurs, des coutumes ou de l'histoire qui caractérisent chaque pays.

Les élèves découvrent non seulement la géographie du pays mais approchent également les enjeux économiques et poli- tiques de ce continent. Des photos et des cartes illustrent l'ouvrage et apportent des compléments d'information.

●●● Clotilde Oussiali, Elhoussaine Oussiali, *Aujourd'hui au Maroc. Hassan Aït Yamsel*, illustrations de Maurice Pommier et Antoine Ronzon, Éditions Gallimard Jeunesse

« Hassan a 12 ans. Sa famille habite un petit village berbère, mais son père travaille en France. Son récit nous raconte ses joies d'enfant, l'attente des retrouvailles familiales, le démé- nagement à la ville proche.

À chaque page, une mine d'informations documentaires : le village berbère traditionnel, le ramadan, les épices, la famille, l'oasis, le désert, l'arganier.

De nombreux volets à soulever et un superbe dépliant pano- ramique de quatre pages au milieu du livre. » (Présentation de l'éditeur sur son site)

Enrichir son vocabulaire

Des mots pour décrire un paysage (2 séances)

➔ Manuel, p. 48-49

Séance 1

L'objectif est ici de donner aux élèves des mots qui leur ser- viront pour décrire un paysage dans les activités d'écriture à suivre. Pour l'essentiel, il s'agit de substantifs ou d'adjec- tifs. Ils sont classés dans cinq catégories de paysages que les élèves de CM2 ont pu rencontrer en géographie : le bord de mer, la campagne, le désert, la ville, la montagne.

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Ces trois exercices sont à effectuer individuellement par écrit puis à corriger collectivement.

Les deux premiers permettent de trouver des mots apparte- nant au lexique caractéristique de la description de paysages. Le troisième vise à classer ces mots.

Corrigés

a : image de droite – **b :** image de gauche. **a :** gorge, b
b : agricole, champs de lavande, routes et chemins, ma
a : désert chaud ; **b :** montagne ; **c :** mer ; **d :** ville.
désert chaud : érosion, roche, trop chaude ;
ville : métropole, capitale, quartiers, centre, périphérie
mer : îles, récifs ; barrière de corail, côte, bancs de sab
montagne : chaîne, hauts sommets, crêtes déchiquete

2 - Mise en commun

Après avoir lu, commenté et expliqué les mots des diffé- rentes listes, on peut les compléter de manière collective. Il est également possible de constituer un groupe d'élèves par rubrique, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste qui lui est confiée. La validation se conduit alors collective- ment.

Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner un des groupes com- posés pour l'occasion.

Application: « Je m'entraîne »

Après s'être assuré de la compréhension des consignes, on peut laisser les élèves travailler individuellement ou en groupes.

4 ●○○ Cet exercice est l'occasion d'une correction à l'aide d'un dictionnaire.

5 ●●○ Exercice à trous.

6 ●●● Il convient de relever des paradoxes ou des incom- patibilités.

7 ●●● Il s'agit d'écrire une légende sous forme d'une courte phrase.

Corrigés

écume : mousse qui se forme à la surface d'un liquid
combe : vallée étroite – gratte-ciel : immeuble très h
1 : colline – **2 :** quartier – **3 :** pentes – **4 :** plateau –
: falaises.
a ; c ; f ; h.
a en bas des sommets neigeux, on voit des forêts c
c le village est au fond de la vallée.

> ***Différenciation***
> Les quatre exercices permettent éventuellement de différencier le travail ou d'accompagner un groupe en particulier.

Écrire **un texte documentaire géographique (deux fois 3 séances)**

➔ Manuel, p. 50-51

Séance 1

Cette séance porte sur les sujets 1 ou 2 des pages 50 et 51.

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux ques- tions :

– De quels thèmes peut traiter un documentaire géogra- phique ?
– Comment et où est indiqué le sujet traité ?
– Quels éléments peut-on trouver dans le document ?
– Comment sont organisés les textes afin de faciliter la lecture ? Puis relire les critères énoncés page 50.

2 - Le premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

1 ●○○ **J'organise un texte documentaire sur une ville**

Situation 1

Lire ou faire lire le texte. Laisser les élèves

Situation 2

Faire lire la consigne. Il s'agit cette fois de rédiger un para- graphe ; des aides sont apportées avec le vocabulaire et les indications.
S'assurer de la compréhension du vocabulaire. Certains mots ou abréviations risquent de mettre les élèves en difficulté : embouchure, superficie, km².

> ***Différenciation***
> Pour la situation 1, à l'aide d'un transparent ou d'une photo- copie, faire surligner progressivement les différentes parties. Pour ceux qui ont des difficultés à écrire, l'utilisation d'un traitement de texte en exploitant la fonction copier/coller est recommandée.
> Pour la situation 2, s'assurer que le vocabulaire est acquis. Proposer aux élèves de s'appuyer sur un texte déjà traité afin qu'il leur serve d'exemple.

●●● **Je complète un documentaire sur une région marocaine**

Ce travail sur une région marocaine est transposable à d'autres régions. Il prépare les élèves à l'exercice 3.
Il est progressif et permet de retrouver les caractéristiques d'un documentaire géographique. Dans chaque partie, il faut chercher des informations diverses puis les mettre sous une forme rédigée.
Prévoir d'apporter et de laisser à disposition de la documen- tation sur la région de Souss-Mass et laisser la possibilité d'aller piocher des informations dans des dictionnaires ou sur Internet.

> ***Différenciation***
> Montrer que cet exercice est « multitâche ». On peut trou- ver un titre, répondre à des questions, faire une recherche documentaire…
> Lister à l'écrit, par paragraphe, le travail à réaliser et refor- muler la consigne si besoin.
> Rappeler aux élèves qu'ils peuvent travailler les para- graphes dans un ordre aléatoire.

n'est
nère.

Retour sur le premier jet

Séance 2

Prendre un ou deux exemples de productions pour chaque situa- tion d'écriture et les lire à la lumière de la rubrique « J'améliore mon texte ». Puis laisser chaque élève vérifier son texte.

Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à la grille.

Révision et amélioration du premier jet

Séance 3

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**



Séances 4 5 6

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 51, selon les trois mêmes étapes que précédemment avec les précisions qui suivent.

3 ●●● J’écris un documentaire sur mon village, ma ville ou ma région

Il s’agit maintenant pour les élèves de rédiger en entier leur documentaire géographique. Les motiver en proposant d’af- ficher ou de publier leur travail.

Insister sur la rigueur et le soin à apporter.

Plusieurs séances seront certainement nécessaires pour aboutir au résultat souhaité.

Prendre le temps de présenter le travail ; les élèves choisissent l’endroit sur lequel ils souhaitent travailler puis doivent apporter de la documentation pour la séance suivante.

– Leur conseiller de procéder par étapes.
– Choisir un endroit.
– Lister les thèmes des paragraphes (climat, population…).
– Inventer des questions auxquelles le paragraphe devra répondre.
– Trouver les renseignements.
– Rédiger au brouillon un paragraphe qui réponde aux ques- tions posées précédemment.
– Recopier le travail en tenant compte des contraintes de mise en page.

Procéder de la même manière pour l’ensemble des textes.

– Ajouter une carte pour situer l’endroit (indispensable).
– Trouver des illustrations.

Enfin, faire mettre en page le documentaire en apportant toute la rigueur nécessaire.

Un rappel régulier sera certainement nécessaire : écrire lisi- blement, horizontalement, sans faute, sans rature…

Différenciation

L’outil informatique aidera ceux qui ont des difficultés à écrire lisiblement.

Imprimer les documents trouvés et demander aux élèves de surligner d’une même couleur les informations qu’ils comprennent et qui leur semblent utilisables pour leur documentaire. Ils pourront ensuite synthétiser et écrire leur paragraphe.

Apporter une aide matérielle en fournissant des outils appropriés (feutres fins, crayons taillés…).

Ce travail est l’occasion de mettre en place un système de tutorat : lorsque les premiers ont

Oral **Parler d’un paysage (2 séances)**

➔ Manuel, p. 52

Situation 1 (1 séance)

Compétences d’expression	Compétences de réception
– Produire un discours descriptif. – Décrire un paysage en s’appuyant sur des photographies .	– Comprendre un oral. – Se représenter un paysage. – Retrouver un paysage à partir du vocabulaire géographique.

Cette situation d’oral s’appuie sur deux photographies. L’enseignant(e) pourra proposer d’autres illustrations de paysage (des posters de Yann Arthus-Bertrand, par exemple), voire demander aux élèves d’en apporter. Procé- der par devinette. Un élève décrit un paysage puis propose différentes photographies afin que ses camarades trouvent ce qui a été décrit.

La description doit permettre aux récepteurs de s’imagi- ner, de caractériser, de se représenter le paysage. Pour cela, l’élève est amené à utiliser le vocabulaire des pages 48-49, mais également de s’appuyer sur le vocabulaire spatial et d’utiliser quelques comparaisons et autres métaphores.

Si la description est informative (si elle donne des informa- tions sur un paysage), elle peut également susciter parfois des impressions et créer une atmosphère.

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l’ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et sur les moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– décrire correctement la photographie ;
– utiliser le vocabulaire qui correspond.

2 - Préparation de l’oral

Analyser la photographie. Écrire les mots de vocabulaire qui correspondent. Exemples pour la première illustration : désert, désertique, sable, dune, arbres isolés, éparpillés…, plateau (à l’arrière-plan, on distingue une plaine).

Différenciation

Donner les mots de vocabulaire aux élèves, leur demander d’écrire de petites phrases qui leur serviront de trame au moment de la phase orale.

Faire remarquer que dans la consigne, des éléments

de pré- sentation sont donnés et proposent un ordre logique.

3 - Activité orale

Si le paysage est projeté au tableau, demander aux élèves de fermer leur manuel : l’élève orateur pourra s’appuyer sur la photographie pour montrer et décrire précisément.
Si le paysage n’est pas projeté, il faudra s’appuyer sur le vocabulaire spatial pour le décrire : en haut, au-dessus de…,



à droite du…, en regardant de la gauche vers la droite, près de, qui passe par…
Les élèves qui écoutent sont invités à repérer les mots du vocabulaire géographique ; leur faire écrire si besoin.
Les autoriser à demander de répéter les mots spécifiques uti- lisés, de donner plus d'informations.
On échangera une fois la prestation terminée sur les indices (mots du vocabulaire géographique) qui les ont mis sur la voie.

Différenciation

Les élèves qui écoutent n'ont pas la photographie sous les yeux.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous de participer.

Situation 2 (1 séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours explicatif, descriptif. – Répondre/poser des questions. – Présenter et décrire une ville ou un village.	– Comprendre un oral. – Mémoriser des informations.

Cette situation d'oral permet aux élèves de restituer et de mettre en pratique ce qu'ils ont appris sur la description d'un paysage.
Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation, il est intéressant de leur présenter un court extrait d'une interview et/ou de faire le lien avec *Le nouveau Croque-feuilles CM1* (page 128, « Interviewer et être interviewé(e) »).

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et les moyens de bien la mener.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

Intervieweuse ou intervieweur	Interviewé(e)
– Bien écouter l'interviewé(e) pour poser de nouvelles questions. – S'adresser à l'interviewé(e).	– Répondre aux questions de l'intervieweur en étant le plus précis possible (éviter le « oui » ou « non »). – Donner des informations sur sa ville ou son village et donner l'envie d'y aller.

2 - Préparation de l'oral

Après avoir lu les consignes et les conseils, on évoquera col- lectivement comment se mettre en scène et les postures possibles.
Inciter les élèves à s'appuyer sur les pages Écrire (pages 50-51) pour réaliser cet exercice.

Intervieweuse ou intervieweur	Interviewé(e)
– Avoir écrit les questions à l'avance.	– Rechercher des informations sur sa ville ou son village.

Différenciation

Un tableau avec les éléments essentiels de sa ville et de son village pourra être donné aux élèves, l'exercice 3 de la partie « Écrire », par exemple.

3 - Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communica- tion seront rappelés : décrire une ville ou un village et donner l'envie d'y aller. Les élèves qui écoutent devront restituer des éléments de la ville ou du village présentés. Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous de participer.

À vive voix

L'exercice a pour objectif d'entraîner à l'articulation et à la prononciation de mots. Préciser que ce sont des pays qui existent.
Dire aux élèves de lire d'abord les noms en les articulant tout bas, en détachant bien chaque syllabe. Progressivement, se détacher de la liste pour aboutir à prononcer le plus de mots possible face à ses camarades.



Des contes de sagesse

➔ Manuel, p. 53-66

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Identifier le conte de sagesse comme texte qui amène à réfléchir à travers une histoire imaginaire. – Mobiliser les connaissances acquises antérieurement sur le conte traditionnel.	– Utiliser des verbes caractérisant les relations, bonnes ou mauvaises, entre des personnages.	– Tout ou partie d'un conte de sagesse.	– Raconter à la façon d'un conteur. – Présenter les caractéristiques du conte de sagesse.

Méthodologie

Bien comprendre les relations entre imparfait et passé simple dans un récit.

Le monde des contes est un domaine exploré de façon privilégiée à l'école. Dès les premières années de l'école maternelle, l'élève découvre ce genre de texte qui permet la formation de l'imaginaire, la découverte de soi, la maîtrise de peurs fondamentales…

Plus tard, il découvre certains invariants dans la structure ou dans les fonctions des personnages. Pour éviter toute- fois que cette fréquente lecture des contes n'engendre un sentiment de répétition, de « déjà vu », et l'ennui qui peut en être la conséquence, il convient d'aborder ce genre de différentes façons. C'est pourquoi la collection *Le nouveau Croque-feuilles*, après avoir abordé le conte « en pourquoi » au CE1, le conte autour du chat au CE2, puis au CM1 le conte détourné, choisit de présenter au CM2 le **conte de sagesse**, défini comme conte qui vise à faire réfléchir, à proposer des « morales » et des « leçons de vie ».

Ainsi défini, le conte de sagesse se rapproche d'autres textes tels que l'apologue, la fable, la parabole. La Fontaine écrit d'ailleurs dans sa préface à l'édition des *Fables* de 1668 :

« L'apologue est composé de deux parties dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme, la moralité. »

Apologue, *fable* et *parabole* désignent de courts récits imagi- naires, en prose ou en vers, comportant un enseignement ou une morale. *Apologue* est devenu synonyme de *fable*, terme d'origine latine qui l'a emporté sur le mot grec. En outre, depuis La Fontaine, l'habitude est prise de considérer la fable comme un texte versifié. La *parabole*, quant à elle, est un

apologue utilisé dans un contexte religieux, particulièrement dans un livre reconnu saint par une religion.
Le *conte de sagesse* est lui aussi un apologue : il est un court récit et comporte un enseignement, pas toujours formulé. Comme dans tous les contes, on peut y trouver les structures fondamentales du genre : les étapes du schéma narratif ou les différentes fonctions des personnages (schéma actanciel), les éléments merveilleux ou surnaturels.
Tels sont donc les deux objectifs principaux de l'unité : conti- nuer de **travailler sur le conte** et le considérer d**ans sa visée didactique** (aborder le conte comme texte qui amène à réfléchir à travers une histoire).

Le choix des textes

– Le premier texte est un **épisode complet** des *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*, par Jihad Darwiche, paru aux éditions Albin Michel en 2007. Nasr Eddin Hodja est un ouléma[1] mythique de la culture musul- mane, personnage ingénu et faux-naïf prodiguant des enseignements tantôt absurdes tantôt ingénieux, qui aurait vécu en Turquie, à une date indéterminée entre le XIIIe siècle et le XVe siècle. Sa renommée va des Balkans à la Mongolie et ses aventures sont célébrées dans des dizaines de langues, du serbo-croate au persan en passant par le turc, l'arabe, le grec, le russe et d'autres.

1. Un ouléma est un savant, particulièrement dans le domaine de la religion et de la tradition musulmanes.



Son personnage s'est fondu à celui de *Joha* (au Maghreb) *Jha*, *Djha* ou *Djouha*. Le personnage de Joha (en Égypte il s'appelle *Goha*, en Turquie il s'appelle Nasreddin *Hoca* - prononcer *Hodja*) préexistait à celui de Nasr Eddin Hodja sans que l'on puisse clairement déterminer l'origine de ce personnage du monde arabo-musulman. En Iran et Azer- baïdjan, on l'appelle Mollah *Nasreddin* et en Asie centrale *Appendi* (du turc *efendi* : monsieur), mais ce sont toujours les mêmes aventures que l'on raconte à son propos. Ses histoires courtes sont morales, bouffonnes, absurdes. Une partie importante d'entre elles a la qualité d'histoire ensei- gnement. (D'après Wikipédia, article *Nasr Eddin Hodja*.) Si la visée didactique du texte est claire, l'absence de tout élément merveilleux conduit à se demander s'il s'agit tout à fait d'un conte. On en débattra avec les élèves.

– Le deuxième texte est un **conte jordanien intégral** paru dans *54 contes des sagesses du monde*, recueil constitué par Jean Muzi et publié aux Éditions Flammarion Jeunesse en 2015. La quatrième de couverture indique : « Toutes les cultures recèlent des trésors de sagesse d'apparence simple sous forme d'historiettes ou de contes qui invitent à nous remettre en cause, à devenir plus tolérant et à respecter autrui… Sagesses juive, chrétienne, musulmane, boudd- histe, chinoise, indienne, arabe, africaine, amérindienne… Des contes des sages de tous les continents. » Dans cet ouvrage, le conte choisi est intitulé *Que serait le tout sans l'infime ?*, phrase qui se retrouve dans le texte. Pour facili- ter la première approche du texte, le titre a été modifié en *L'importance des petites choses*, davantage compréhen- sible par les élèves de CM2.

– Le troisième texte *Le poil de la moustache du tigre* est le premier de **trois contes courts d'inspiration orientale** récrits par Muriel Bloch et rassemblés dans un petit ouvrage paru en 2000 aux Éditions Albin Michel Jeunesse dans une collection intitulée « Petits contes de sagesse ». Le conte retenu raconte l'histoire d'une jeune femme coréenne qui veut guérir son mari qui n'a plus aucune envie de vivre, ayant connu une guerre particulièrement violente. Elle va trouver un guérisseur qui lui montre qu'elle pourra trouver en elle les moyens et la force de s'occuper de son mari.

Mise en œuvre
Mise en œuvre

Oral **Des contes de sagesse, page**

1- Décrire

Sur l'image, repérer les éléments montrant qu'il s'agit d'une affiche annonçant un film : « un film de », « scénario »,
« 3D », références à *Kirikou* et *Azur et Asmar*, festival interna- tional de Berlin…
Repérer le titre. Demander aux élèves s'ils connaissent des œuvres de Michel Ocelot.
Décrire ce que représente l'affiche : un château sous une nuit étoilée, de style composite comme le montre la forme des tours… Les nombreuses fenêtres éclairées permettent des jeux de couleurs et de silhouettes. Par les fenêtres du palais, les élèves pourront repérer des personnages de contes, par- fois confrontés à des monstres.

2- Réagir

Se reporter aux questions 1 et 2.
Demander aux élèves comment ils trouvent l'affiche, ce qui leur plaît ou ce qui les dérange.
Certaines silhouettes pourront permettre de rappeler ce qu'est un héros dans un conte, sa quête, les problèmes qu'il rencontre et dont il vient à bout.
Les silhouettes de monstres feront le lien avec le caractère merveilleux de nombreux contes et les titres de contes don- nés par les élèves pourront être classés selon ce critère.

3- Aller plus loin

En se référant au titre de l'unité, poser la question 3. Demander aux élèves comment ils comprennent cette déno- mination. En quoi un conte peut-il être source de sagesse ? Qui devient sage dans un conte et pourquoi ? C'est grâce à sa quête, aux épreuves rencontrées, que le héros apprend à mieux comprendre le monde et lui-même. Le lecteur partage cet apprentissage.
On pourra noter les principales réponses afin de s'y référer et de les préciser au long du travail de l'unité.
Faire formuler à l'oral quelques phrases résumant la des- cription de l'image, sa relation aux contes et les premières définitions données du conte de sagesse.

Réponses aux questions

- **Contes :**

personnages humains (héros ? adversaire ? personne ai
personnages en fuite (apparition du problème, de la quê
personnages en couples (problématique de l'amour, de l
personnage avec couronne et bâton (idée du pouvoir bé
animaux (monstres du registre du merveilleux, animaux
scènes de fête (dénouement souvent heureux).
Nuit : personnages en ombres chinoises ; silhouette noi

d’ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 53

L’illustration présente l’affiche d’un film de Michel Ocelot, *Les contes de la nuit*. Elle permet d’évoquer avec les élèves le genre littéraire du conte, de raviver leurs souvenirs de lectures et à partir des exemples qui seront alors donnés, de rappeler les caractéristiques du conte.

Réponses aux questions

Recueillir les réponses d'élèves ; éventuellement les faire commenter.
Noter les propositions. Il ne s'agit pas dans cette séance d'ouverture de donner une définition complète du g
On peut par exemple dire que le conte de sagesse est un conte qui donne une leçon de vie ou qui fait réflé

Lire *Le fils de Nasreddine*

(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 54-55

Séance 1

1 - Lecture du texte

Laisser les élèves lire silencieusement le texte en les préve- nant qu'ils auront ensuite à raconter l'histoire.

Mots pouvant présenter des difficultés : complexé (l. 2) : être complexé signifie ici se sentir inférieur aux autres. ; juchés (l. 30) = montés

À l'issue de la lecture silencieuse, demander aux élèves de raconter l'histoire. On peut procéder par tirage au sort : l'élève désigné commence le rappel de récit. Les autres élèves écoutent et proposent ensuite de compléter l'exposé de leur camarade jusqu'à ce qu'ils ne trouvent plus rien à ajouter.
On pourra terminer ce moment de lecture en demandant aux élèves de préciser à quel passage du texte correspond chaque illustration, des pages 54 et 55

2 - Questions de compréhension 1 à 3

Les élèves répondent par écrit aux questions 1, 2 et 3. Elles permettent de préciser quels sont les personnages et le cadre spatio-temporel du conte.

Différenciation

Les élèves en difficulté de lecture peuvent être regroupés par l'enseignant(e) pour travailler à l'oral

3 - Mise en commun

La correction se fera collectivement, en veillant à bien faire justifier les réponses que les élèves peuvent trouver explicite- ment formulées dans le texte, comme l'indiquent les logos. À propos de la question 1, demander qui est le personnage principal : Nasreddine ? son fils ?

Réponses aux questions

Les personnages sont Nasreddine Hodja, son fils, les hom
On peut choisir Nasreddine comme personnage princip
Remarquer que tous les paragraphes, sauf le premier, c
à son fils dans quatre d'entre eux.
Les deux endroits sont la maison et le marché. La maison
le regard et les paroles des autres.
L'histoire dure cinq jours. Plus précisément, l'expérience

Séance 2

1 - Rappel du récit

Faire procéder à un bref rappel de l'histoire collectivement à l'oral.

2 - Questions de compréhension 4 à 8

Les questions 4 à 7 considèrent les relations entre Nas- reddine et son fils d'un côté et les hommes du marché de l'autre, la question 8 fait relever la morale de l'histoire qui sera commentée lors de la séance 3.

Différenciation

Pour les questions 4 à 7, la majorité des élèves travaillent en autonomie. Leur demander de pouvoir justifier leurs réponses. Accompagner les autres. Après avoir lu chaque question, demander une réponse et la justifier en se fon- dant sur le texte. Pour la question 6, commencer par faire trouver le sens de « lâcher la bride » puis

Réponses aux questions

Le fils ne veut pas sortir de la maison parce
qu'il ne se croit pas beau (l. 1) et qu'il craint que tout le
par son apparence signifie qu'il en souffre et pense qu'il
Les hommes passent leur temps à bavarder (l. 9).
La bride est une partie de l'équipement placé
sur la tête d'un cheval pour le diriger. « Lâcher la bride
L'expression s'emploie aussi pour les êtres humains.
Lâcher la bride à quelqu'un, c'est le laisser agir en libert

Chaque fois qu'ils voient Nasreddine et son fils, les hommes les critiquent. Tour à tour ils se moquent d'eux,
« Il ne faut pas écouter ce que disent les gens. » Le conseil se trouve au début (l. 4) et à la fin (l. 41) du tex

4- Mise en commun des réponses

Les élèves qui ont travaillé seuls proposent les réponses que l'ensemble de la classe valide ou complète.

Finir la séance en relisant le texte (enseignant(e) ou élève).

Séance 3

1- Retour sur la lecture

Demander à un ou deux élèves de rappeler la morale de l'his- toire.

2- Questions de compréhension 9 et 10

On traitera collectivement la question 9. On cherchera à obtenir plusieurs réponses et à instaurer un débat à partir des propositions.

Poser la question 10. Faire relever la contradiction entre les mots « fou » et « sage ». Après avoir répondu à la question, préciser aux élèves que ce personnage du fou-sage, du faux naïf, se rencontre dans tout le monde arabo-musulman et même jusqu'en Russie ou en Chine.

Réponses aux questions

Dans la situation présentée dans le texte, on ne peut qu'être en accord avec le conseil donné. En effet, quoi q
de qui sont « les gens ». S'il s'agit de personnes qui ve [...] érience
Nasreddine est sage : il n'écoute pas les critiques perm [...] cela lui
Mais il peut paraître fou par cette expérience même, s[...]
les épaules.

3- Je lis à haute voix

Choisir les lecteurs et préciser quels passages ils liront. Laisser un temps de relecture silencieuse. Procéder à une première lecture à haute voix du texte. Demander au groupe de dire ce qu'il trouve bien réussi ou ce qui peut être amélioré, dans les intonations par exemple. Faire lire une seconde fois.

douter que ce texte soit vraiment un conte mais plus un récit anecdotique. Cependant, on peut retrouver les étapes fondamentales : situation initiale (le malaise du fils) ; le « problème » (le fils ne veut plus sortir de la mai- son) ; le déroulement (les cinq jours d'expérience) ; la solution (le conseil, dont on suppose qu'il sera suivi par le fils). Plus encore, les fonctions des personnages corres- pondent à celles du conte. Nasreddine est le personnage principal. Il cherche à aider son fils complexé. Il est aidé, d'une certaine façon, par l'âne, alors que les hommes du marché s'opposent à sa tentative.

L'essentiel est de laisser les élèves prendre parti, argumen- ter et étayer leurs arguments. Le texte peut être considéré comme un conte au sens général de récit, généralement court, présentant des aventures imaginaires.

Séance 4

Écrire **J'ajoute une phrase à l'histoire**

Lire ou faire lire la consigne. Collectivement, à l'oral, cher- cher quelle peut être la réaction de l'âne : il a peur et crie ; il s'étonne et se demande ce qu'on lui veut ; il semble amusé : par quels signes ? Faire rechercher quelques phrases à l'oral.

Les élèves rédigent leurs propositions sur leur cahier. Ils peuvent s'inspirer des recherches faites à l'oral.

Différenciation

L'enseignant(e) regroupe les élèves pour lesquels le pas- sage à l'écrit est difficile. Le travail oral est alors repris et le travail d'écriture accompagné en analysant les difficultés qui se posent pour chaque élève et en y répondant en inci- tant l'ensemble du

4- Échangeons autour du texte

Comme cela a été précisé dans la présentation (pages 67-68), l'absence de surnaturel ou de merveilleux, l'ab- sence même d'événements, d'aventures, peuvent faire

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves. Des améliorations peuvent éventuellement être proposées par le groupe.

Lire *L'importance des petites choses*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 56-57

Séance 1

1 - Avant la lecture

La question posée avant la lecture porte sur le champ lexical du sport équestre ou de l'équitation. La notion de champ lexical est abordée en étude de la langue dans l'unité 6 de vocabulaire. Elle est ici utilisée car ce champ lexical est assez développé dans la première partie du texte. Le sens de cer- tains mots sera ainsi abordé avant la lecture.
Amener les élèves à proposer les mots indiquant le rapport de sens entre les termes cités. Faire préciser le sens de chacun



d'eux : étalon : cheval mâle ; cheval : terme plus général ; monture : bête sur laquelle on monte ; galoper : aller au galop, l'allure la plus rapide.
On pourra aussi considérer l'image à gauche du texte et faire trouver les termes relatifs à l'équipement du cheval : selle, étriers, harnais, mors, bride.

2- Lecture du conte

Lecture du texte par l'enseignant(e). Puis considérations générales : demander aux élèves quels sont les deux temps forts de ce conte et s'ils voient en ce texte un conte de sagesse.

Mots pouvant présenter des difficultés : impassible (l. 5), trophée (l. 12), citerne (l. 33), caravaniers (l. 38).

3- Questions de compréhension 1 à 3

Préciser aux élèves que ces questions portent sur le premier temps fort du conte. Lire ou faire lire les trois questions et demander aux élèves de relire les seize premières lignes du texte pour y répondre.

Différenciation

Pour toutes ces questions, la majorité des élèves doit pou- voir travailler en autonomie. Leur demander de justifier leurs réponses. Prévoir un temps de réflexion et de prépa- ration écrite des réponses.
Accompagner les élèves en difficulté. Après avoir lu chaque question, demander une réponse

Réponses aux questions

Le roi se trouve à la meilleure place de la tribune officielle (l. 4 et 5). Il assiste à une course de chevaux comm
attentif, son regard est perçant, mais il reste impassible, il ne montre pas ce qu'il ressent.
Le roi a sans doute remarqué le personnage, comme tout le monde (l. 6 et 7), et doit penser que cet homme
la bride (l. 13 à 15).
Cette question aura certainement été abordée
lors des remarques préalables de vocabulaire. La bride sert à diriger le cheval. C'est une lanière qui fait partie
page 56.

4 - Mise en commun

Les élèves qui ont travaillé seuls proposent les réponses que l'ensemble de la classe valide ou complète.

Séance 2

1- Rappel du récit

Demander à un ou deux élèves de résumer le premier temps fort du texte lu précédemment.

2- Lecture de la suite du conte (à partir de la ligne 17)

Lecture silencieuse de la deuxième partie du conte puis à voix haute par plusieurs élèves.
Poser les questions 4 à 6.
À partir de la question 6, insister aussi sur le rôle du moineau qui semble convaincre le roi d'agir. On peut aussi demander comment l'histoire se termine pour les villageois.
En venir à la question 7. Faire exprimer aux élèves le rapport qu'il y a entre les deux épisodes du conte. Leur faire ensuite formuler la leçon implicite donnée par le roi à son fils.
La question 8 peut être posée en complément. Elle peut aussi être utilisée lors de la présentation du conte.

Réponses aux questions

Non, le roi ne pense pas pouvoir arrêter l'incendie puisqu
Le roi aide les villageois car il ne veut pas que le village s
a une grande importance.
Le moineau n'est pas une personne, mais est présenté c
il agit… Relever aussi « les villageois, le roi, les hommes
La leçon de sagesse est présentée par le moineau dans l
On peut évoquer le proverbe « les petits ruisseaux font l

Différenciation

La réponse aux questions peut se faire à l'écrit au brouillon par la majorité des élèves, laissant ainsi à l'enseignant(e) la possibilité de travailler la compréhension de l'histoire avec des élèves en difficulté. La correction des réponses se fait alors

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Laisser un temps de relecture silencieuse. Procéder à une pre- mière lecture à haute voix du texte. Demander de dire ce qui est bien réussi ou ce qui peut être amélioré, dans les intona- tions par exemple. Faire lire une seconde fois.

Éventuellement, prolonger en faisant relire la fin de l'épisode.



2 - Échangeons autour du texte

Commencer par demander à quel épisode du conte la ques- tion posée correspond. C'est au deuxième : tout le monde participe à la chaîne pour éteindre l'incendie. En est-il tou- jours ainsi ? Faire trouver des exemples. Ménager une phase de réflexion avant de faire exprimer les opinions et arguments et d'engager le débat. Organiser celui-ci en prenant en compte les compétences orales que l'on cherche à développer.

Séance 4

Écrire **J'ajoute une phrase à l'histoire**

Lire la consigne. Demander aux élèves de la reformuler. Il
s'agit pour eux de rédiger de façon explicite la leçon de sagesse déjà abordée lors de la question 7.

Laisser les élèves écrire.

> ***Différenciation***
>
> Avec ceux qui en ont besoin, préciser de nouveau quelle est la leçon à tirer du conte. Leur demander comment introduire cette leçon, au regard de la consigne, par exemple en écrivant : Le roi ajouta : « ... ». La leçon sera écrite entre les

Quelques écrits sont lus par les élèves. Dans un climat d'en- traide, le groupe classe peut relever ce qui est réussi ou proposer des améliorations à apporter.

Lire ***Le poil de la moustache du tigre***

(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 58-59

Séance 1

1 - Avant la lecture

Le manuel ne propose pas de question(s) avant la lecture en raison de la longueur du texte reproduit presque intégrale- ment. On pourra cependant demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu du conte en se fondant sur les deux images, qu'ils pourront mettre en relation avec le titre.

2 - Lecture du conte/Questions 1 et 2

Faire lire les lignes d'introduction à voix haute par un élève. Puis poser les questions 1 et 2.
Poser également la question 9. En se fondant sur le nom du personnage principal, Yun Ok, l'Asie sera

Réponses aux questions

- Cet homme, le mari, revient de la guerre.
Il a certainement connu des événements et
des situations très difficiles et douloureux qui lui ont ôté
- Elle a besoin d'un poil de tigre car c'est
ce que lui a demandé le sage pour l'aider à soigner son m

peut-être proposée. Préciser alors qu'il s'agit d'un conte coréen en montrant sur une carte où se trouve la Corée. Relire l'introduction.
Faire lire le texte silencieusement par les élèves en leur annonçant préalablement qu'ils devront le résumer après l'avoir lu.

Mots pouvant présenter des difficultés : antre (l. 10) = grotte où s'abrite un animal, concocter (l. 38) = préparer.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin pendant leur lecture, à voix basse pour ne pas

3- Questions de compréhension 3 et 4

Écouter le résumé du texte par un élève. Faire réagir les autres et amender ou compléter le résumé. Demander : *Quels sont les personnages du conte ?* Yun Ok, le sage, le tigre. *Lequel est le personnage principal ?* C'est Yun Ok, car c'est elle qui a un problème à résoudre. Le sage et le tigre l'aident, chacun à sa façon.

Poser les questions 3 et 4.

Relecture du texte par plusieurs élèves. On peut aussi choisir une élève pour lire les phrases de Yun Ok et un autre pour lire les phrases du sage.

Réponses aux questions

- Le sage est désigné par le mot « herboriste » (l. 40). Un herboriste est une personne qui vend des plantes ou des
- C'est difficile car il faut approcher de très près le tigre qui est un animal dangereux.

Séance 2

1- Je lis à haute voix

Faire lire quelques élèves et faire dire s'ils ont ou non res- pecté l'intonation demandée.

Demander ensuite de rappeler ce qui se passe avant et après le passage lu.

2- Questions de compréhension 5 à 7

Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir répondre par écrit aux questions 5, 6 et 7.

Leur préciser qu'ils doivent rédiger leurs réponses de façon à les lire ensuite clairement à l'ensemble de la classe. Indiquer également qu'ils ne devront pas répondre simplement par oui ou non à la question 7 mais qu'ils devront réfléchir aux deux possibilités et justifier leur réponse en se fondant sur le texte.





Différenciation

Accompagner les élèves en difficulté. Les aider à rédi- ger leurs réponses. Si besoin, limiter l'exercice à l'une ou l'autre des questions posées.

Faire lire les réponses ; en parler avec l'ensemble de la classe. Rédiger collectivement une réponse à chaque question en se fondant sur les réponses proposées. L'enjeu pour les élèves est d'apprendre à répondre à des questions par écrit.

Réponses aux questions

C'est au bout de six mois qu'elle a complètement apprivoisé le tigre (l. 26).

D'abord Yun Ok entre dans la tanière du tigre (l. 13) puis lui parle (l. 18) ; ensuite elle lui donne à manger (l. 20) ; plus tard, elle le caresse (l. 24).

La première réaction sera négative, puisque le guérisseur brûle le poil rapporté par la femme.
Mais c'est par la quête de ce poil que Yun Ok
a dû développer des qualités qui lui seront utiles pour aider son mari à mieux vivre.

Séance 3

1- Reprise du texte

Faire un résumé du texte collectivement ou le faire relire.

2- Interprétation/Questions 8 et 9

Poser la question 8. Faire relire les paroles du sage à la fin du texte. Ménager un temps de réflexion et laisser les élèves mettre par écrit quelques éléments de réponse. Cela peut se faire en groupes.
Confronter les interprétations. En proposer une synthèse orale puis écrite.
Poser la question 9. Elle a été abordée en séance 1. La reprendre pour compléter la réponse par d'autres indices tirés du texte.

Réponses aux questions

La leçon est : il faut découvrir et mettre en œuvre ses propres qualités de patience, de courage, de tendres
En Corée. Certains indices du texte permettent de penser à l'Asie : la nourriture (bol de riz et viande en sauc

3- Échangeons autour du texte

Se reporter aux pages d'introduction pour l'organisation du débat. Faire justifier les réponses par des retours sur le texte. Les mots *douceur, tendresse,*

Séance 4

persévérance, courage, habileté, prudence... devraient être prononcés.



Écrire **J’ajoute une phrase à l’histoire**

Faire repérer par les élèves le passage du texte dans lequel on peut lire que Yun Ok parle au tigre (ligne 17).
Faire lire le passage à voix haute (lignes 17 à 19). Faire rechercher et commenter par les élèves la manière de parler de Yun Ok (relever l’expression « voix si douce ». Que peut- elle dire de cette manière ? Des compliments ? Des paroles rassurantes ? Des confidences ?…)

Demander une rédaction assez rapide, les élèves peuvent écrire plusieurs propositions.

Les élèves lisent leurs écrits. Dans le cas de plusieurs proposi- tions d’un élève, le groupe classe peut choisir celle qui paraît la plus convaincante.

Pour mieux lire

Bien comprendre l’utilisation de l’imparfait et du passé simple (1 séance)

➔ Manuel, p. 60

Dans un récit, il est essentiel de bien comprendre la valeur d’emploi des deux temps fondamentaux que sont le passé simple et l’imparfait. En effet, ils correspondent à deux plans narratifs distincts et complémentaires.
Dans un récit au passé, le passé simple est utilisé pour racon- ter les événements de premier plan, c’est-à-dire ceux qui constituent la trame narrative (actions et faits importants qui font progresser l’histoire, quelle que soit leur durée). On trou- vera par exemple : *Il sursauta* (durée très limitée) – *Il réfléchit longuement* (action longue). Ces actions sont présentées comme les événements-étapes du récit ; c’est pourquoi, en lisant uniquement les phrases les contenant, il est possible d’en comprendre l’essentiel.
L’imparfait s’emploie pour présenter le second plan du récit : la description du décor, la présentation, le portrait des personnages, les explications et plus généralement les cir- constances dans lesquelles s’inscrit le récit. Si on limite la lecture à ces phrases ou propositions à l’imparfait, il n’est plus possible de suivre l’enchaînement des actions et donc de comprendre le récit.
Bien comprendre l’emploi et la valeur de ces deux temps per- met de mieux se représenter les scènes racontées, bref de mieux lire un récit.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens » Dans l’exercice 1, la question **a** fait d’abord distinguer les formes au passé simple et à l’imparfait. Ensuite, la question **b** précise la dénomination des formes verbales utilisées et permet de préciser la valeur d’emploi de ces deux temps.
Poser la question **a**. Laisser les élèves réfléchir puis recueil- lir leurs réponses. Pour les guider, commencer par leur



demander de relire uniquement les phrases dont le verbe est surligné en jaune. Comprend-on ce qui se passe dans le récit ? Poser ensuite la même question à propos des phrases dont le verbe est surligné en vert.

Traiter la question **b** collectivement, à l'oral.

Lire et commenter les lignes du « Je retiens ». Les illustrer au besoin en se référant à l'exercice 1.

Corrigés

a. En lisant uniquement les phrases dont le verbe
est surligné en jaune, on cite les événements successifs du récit dont on comprend le déroulement : la femme décida d'aller trouver un guérisseur. Le guérisseur demanda à la femme de lui apporter un poil de
la moustache d'un tigre. Le matin suivant, elle partit à la rencontre du fauve.
On ne peut pas lire uniquement les phrases dont le verbe est surligné en vert car elles ne présentent pas d'événements mais des explications ou circonstances : en effet, son mari n'allait pas bien et ne parlait plus
à personne. La femme savait qu'un tigre habitait la forêt.

2 - Application : « Je m'entraîne »

Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour l'exercice 2.

Faire justifier les réponses lors de la mise en commun.

Corrigés

Il suffit de recopier les passages en gras ci-dessous, qui sont au passé simple. Les autres phrases, à l'imparfai
Un roi avait trois fils. Le plus jeune était maigre, fragile et souvent malade. Aussi le roi avait-il tendance à le n
Un jour, le roi attrapa une maladie qu'aucun médecin ne sut soigner. Tout le palais se désolait de cett
Autrefois, **existait** une ville dont tous les habitants **étaient** aveugles (circonstances). Un jour, un prince étran

Ils **décidèrent** (événement étape) d'envoyer six d'entre
Vérification : on comprend l'enchaînement des événe- m

3 - Méli-mélo

Les proverbes sont connus et devraient être retrouvés aisé- ment.

Corrigé

le chat parti, les souris dansent ; qui veut noyer son chien l'accuse de la rage ; pierre qui roule n'amasse pas mousse ; qui vole un œuf vole un

Faire le point

Le conte de sagesse (1 séance)

➔ Manuel, p. 61

La lecture des trois textes de l'unité a permis aux élèves de comprendre ce que peut être un conte de sagesse.

Il s'agit donc de revenir sur les deux éléments de cette dési- gnation : un *conte*, avec ses caractéristiques ; *de sagesse* car il donne une leçon, une morale, un enseignement.

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Parmi les questions posées, seule la dernière du « Je réflé- chis » a véritablement été abordée lors des activités de lecture. Sans avoir été explicitement posées, les précédentes, qui portent sur les caractéristiques du conte, ont pu être abordées au cours du travail sur les textes, en repérant les personnages, en précisant leur rôle…

La réponse à ces questions constitue les conclusions présen- tées dans le « Je retiens ».

Précisons que le terme « héros » du « Je retiens » est utilisé dans le sens de « personnage principal », comme générale- ment dans les contes.

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 Il s'agit de retrouver dans ce résumé les deux aspects évoqués : un conte avec ses caractéristiques et une leçon, une morale.

2 Repérer les phrases qui contiennent un conseil,

une

morale.

3 ●●● Pour vérifier la compréhension de la morale par les élèves, il est pertinent de la faire reformuler.



Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour cet exercice 3 en les aidant à formuler la morale.

Corrigés

Ce texte présente les éléments caractéristiques du conte : un personnage principal, le meunier ; une quête, un trésor ; des personnages qui s'opposent à lui (les gardes) ou qui l'aident (le capitaine) ; une solution : donner un autre sens au mot « trésor ».

Il donne une leçon, une morale dans la dernière phrase.

Les phrases qui expriment un conseil, une leçon sont **b**, **d** et **e**.

La morale du texte peut s'exprimer ainsi :

« C'est en soi qu'il faut chercher et trouver ce qui rend heureux. »

Lire **D'autres contes de sagesse…**

Michel Piquemal, _Les Philo-fables pour vivre ensemble_, Éditions Albin Michel Jeunesse

Michel Piquemal, ancien instituteur, a écrit plusieurs livres de philo-fables : *Philo-fables pour vivre ensemble, Philo-fables pour la Terre…* Chaque ouvrage propose un recueil de textes très courts accompagnés de mots-clés qui s'apparentent sou- vent à des contes de sagesse. Chaque récit est prolongé par des commentaires de Michel Piquemal qui posent, souvent avec humour, des questions amenant les élèves à réfléchir. Des débats philosophiques peuvent être ainsi organisés en classe tout au long de l'école élémentaire. Présentation simple, lectures intéressantes et courtes, réflexion assurée !

Giorda, _Les Trois Arbres de la vie_, Éditions Albin Michel Jeunesse

Cet ouvrage fait partie d'une collection « Les Petits contes de sagesse » chez Albin Michel Jeunesse. *Les trois arbres de la vie* fait réfléchir au lien entre les enfants et leurs parents et sur la nécessité pour les parents de laisser leurs enfants prendre leur vie en main et devenir autonomes. Dans ce conte orien- tal, le chef d'un village égyptien vient d'avoir son premier enfant après six ans d'attente. Il n'a qu'un souhait : garder sa fille près de lui jusqu'à sa mort. Mais un sage lui fera com- prendre qu'il doit laisser sa fille choisir sa vie.

Jihad Darwiche, _Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage_, Éditions Albin Michel Jeunesse

Sous ce titre, on trouvera deux ouvrages qui offrent un recueil d'histoires courtes, drôles, parfois absurdes qui font réfléchir, afin d'en saisir toute la saveur. Les élèves ont pu découvrir un exemple avec le deuxième texte de l'unité.

Des verbes pour préciser les relations entre les personnages (2 séances)

➔ Manuel, p. 62-63

Traditionnellement, dans les contes, le héros rencontre différents personnages qui lui viennent en aide ou qui, au contraire, cherchent à le faire échouer.
L'objectif de cette séance est d'amener les élèves à enrichir leur lexique avec des verbes qui décrivent les relations exis- tant entre les personnages.
Ce vocabulaire sera réutilisé dans la partie « Écrire » pages 64-65.

Séance 1

1- Recherche : « Je réfléchis »

Exercice 1 : travail individuel. Le support est le début d'un conte du recueil présenté page 61, *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*.
Faire expliciter la consigne par les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien retenu qu'il s'agissait de repérer des verbes. Revenir brièvement sur la notion de verbe si besoin.

Corrigés

- Verbes indiquant le comportement des gens : se moquer – critiquent.
- Verbes indiquant la réaction du fils : refusait de sortir – ne voulait rien entendre (on peut aussi accepter : ne se croyait pas beau – était complexé).

2- Mise en commun

Les exercices 2 et 3 peuvent être faits collectivement à l'oral. Les élèves peuvent avoir du mal à distinguer les verbes qui renseignent sur les relations entre les personnages et ceux qui décrivent les actions entre les personnages, en particulier dans l'exercice 2.

Corrigés

- Le cavalier **salua** le paysan – le vieil homme **choisit** la meilleure – J'**apprécie** votre politesse – Je **n'accepterai pas** d'être payé – Il le **remercia** – Le prince le **salua**, le **complimenta** et lui **expliqua**.
- **a :** craint – a peur ; **b :** se moque de – admirent – envient ; **c :** respecte ; **d :** redoute – se méfie de.

Avant de découvrir les listes de verbes du haut de la page 63, les élèves peuvent commencer à proposer des verbes qui décrivent soit de bonnes relations, soit de mauvaises relations. Lecture silencieuse des listes de verbes.
Les élèves relèvent lors de cette lecture les verbes qu'ils ne connaissent pas. Avec l'enseignant(e), ils proposent des exemples d'utilisation de verbes posant difficulté à certains d'entre eux.



Séance 2

1 - Rappel

Demander aux élèves de rappeler la thématique travaillée et de redonner de mémoire, à l'oral, le plus grand nombre possible des verbes des listes de la page 63.

2 - Application: « Je m'entraîne »

4 ●○○ 5 ●●○ et 6 ●●○ Ces exercices demandent de choisir les verbes qui conviennent le mieux pour compléter les phrases, donc de bien comprendre le sens du texte en imaginant la situation. L'enseignant(e) attire l'attention des élèves sur l'illustration qui les aide.

7 ●●○ ouvre sur la notion de mots de la même famille, ce qui pourra aider les élèves à réinvestir plus largement le voca- bulaire de l'unité dans les productions d'écrit.

Certains exercices acceptent plusieurs réponses. Il est intéres- sant d'accueillir les différentes propositions pour comprendre les nuances existant entre les mots.

8 ●●● et 9 ●●● sont des activités de réinvestissement qu demandent aux élèves de faire leurs propres choix de mots en respectant le cadre de la consigne et le sens des phrases du texte à modifier.

Différenciation

Les exercices 5 et 8 peuvent bénéficier d'une phase de recherche collective :

– soit en organisant la classe en petits groupes autonomes d'élèves. Ils doivent se mettre d'accord pour rendre une réponse commune en choisissant parmi les propositions du groupe.

– soit en apportant l'aide de l'enseignant(e) à un groupe d'élèves. La recherche collective est faite à l'oral, avec la relance de l'enseignant(e), puis les élèves font l'exercice individuellement par écrit.

– soit en organisant cette recherche à l'oral avec toute la classe avant de passer à la phase écrite.

Corrigés

De rubrique à rubrique : Avoir confiance/Se méfier – Aimer/Détester – Aider/Rejeter – Respecter/Mépriser – Accepter/Rejeter.

De verbe à verbe : croire/douter, se confier/être sur ses gardes, adorer/haïr, rechercher/éviter, estimer/mép

consulter : demander l'avis de quelqu'un – **dénigrer :** parler de quelqu'un pour le rabaisser – **complimente**

conseiller/aider – chérir/aimer – soutenir/aider – ridicu

comprendre : compréhensif, la compréhension – **jalouser :** jaloux, la jalousie – **se méfier :** méfiant, la mé

se moquer : moqueur, la moquerie – **s'inquiéter :** inqu

Autrefois, dans un immense empire, vivait un puissant so et **se fiait** à ses ministres. Il **était** très calme. Ses sujets **ne le craignaient pas**. Tous les paysans l'**adoraien**t et

1. ont aidé – **2.** ont pris soin – **3.** disputer – **4.** détestais – **5.** aime – **6.** repoussais – **7.** admire.

10 ●●● Faire précéder le moment d'écriture par une phase de recherche collective. L'objectif est que tous les élèves soient capables d'avoir deux exemples à écrire alors même qu'ils ne connaissaient pas les deux sens du verbe aupara- vant.

Différenciation

L'enseignant(e) peut aider un petit groupe pour le pas- sage à l'écrit.

Les élèves peuvent travailler en binômes ce qui les amène à justifier leurs choix et à échanger sur d'éventuels pro- blèmes orthographiques.

Écrire un conte de sagesse (deux fois 3 séances)

➔ Manuel, p. 64-65

Les activités précédentes de lecture et de vocabulaire ont permis d'observer l'écriture de contes comportant une morale ou une leçon de vie.

Dans les textes de l'unité, la morale est comprise grâce à la situation décrite par le conte.

Dans d'autres cas, elle peut être explicitement écrite, sou- vent à la fin de l'histoire. Les années précédentes, les élèves ont pu aussi rencontrer des morales écrites lors d'un travail sur les fables.

Les situations d'écriture, de complexité progressive, pro- posent de travailler sur ce paramètre.

Séance 1

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, répondre aux questions suivantes en faisant référence aux lectures de l'unité.

– Qu'est-ce qui caractérise un conte de sagesse ?

– Qu'est-ce qu'une morale ?

– Quelles informations doit-on donner sur les personnages pour bien faire comprendre la morale de l'histoire ? (leur identité, leurs actions, les relations entre eux)
– Quelles sont les différentes étapes d'un conte ?



Faire lire les critères d'écriture dans l'encadré de la page 64 du manuel et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

1 J'écris la fin d'un conte de sagesse

Situation 1 **J'écris la morale**

L'objectif de cette situation est de faire préciser aux élèves la notion de morale ou de leçon de vie d'un conte et de les amener à l'écrire explicitement. Le petit conte chinois s'y prête bien car il peut déboucher sur plusieurs propositions.

– Ce qui est bon pour nous ne l'est pas forcément pour d'autres.
– L'ignorance est la source de grands malheurs.
– On peut faire du mal à autrui, même avec de bonnes inten- tions.

Avant de laisser les élèves lire silencieusement le texte, revenir avec eux sur le sens de l'expression « morale de l'histoire ». Le travail fait en lecture doit permettre aux élèves de parler d'une leçon qui est donnée au lecteur, d'un enseignement. Après ce rappel oral, ils répondent brièvement à la consigne au brouillon.

On procède à la mise en commun des propositions en fai- sant apparaître les différents points de vue et en invitant les élèves à justifier leurs réponses.

Ils rédigent la morale qui leur semble la plus intéressante à la suite de cette mise en commun. L'enseignant(e) rappelle le caractère bref et général que doit avoir cet écrit.

Différenciation

Pour familiariser les élèves avec le caractère de règle générale qu'est la morale de l'histoire, on peut propo- ser un répertoire de citations et leur demander s'ils en connaissent d'autres. On peut consulter le site Eduscol qui propose des ressources pédagogiques pour les leçons d'éducation morale et civique à l'école élémentaire.

Les élèves pourront s'inspirer de la formulation

Situation 2 **Je précise comment se termine l'histoire**

Pour réaliser cet exercice, les élèves doivent :

– comprendre les paroles du sage (leçon de vie imagée) ; C'est cette compréhension qui leur permettra d'écrire la morale avec leurs mots à la fin du conte.
– imaginer le scénario de fin ;
– écrire la morale de façon explicite. (*Il ne faut pas agresser les autres mais il faut savoir se faire respecter.*) L'enseignant(e) vérifie la bonne compréhension du début de conte en procédant à un échange oral avec les élèves. La réponse du sage est commentée par eux : un court débat peut avoir lieu, leur permettant de passer de l'exemple du

1. le serpent et les villageois se rencontrent à nouveau ;
2. le serpent leur fait comprendre qu'ils ne doivent plus l'em- bêter ;
3. les villageois apprennent à le laisser tranquille ;
4. la morale de ce conte.

Différenciation

Pour aider des élèves qui auraient des difficultés à imagi- ner le scénario, on peut faire jouer la scène.

On peut rechercher collectivement, à l'oral, des formula- tions qui correspondent aux différents temps de l'écriture demandée et les écrire au tableau pour élaborer un ensemble de ressources dans lequel les élèves puiseront à leur guise pour l'écrit individuel.

La recherche de la formulation de la morale peut être faite à l'oral. La comparaison des différentes proposi- tions doit amener les élèves à retenir des écrits courts qui expriment au mieux

2 Je décris les relations entre les personnages

Le travail d'écriture consiste à terminer le conte en décrivant des relations devenues fraternelles.

Le point **a** est à travailler à l'oral avec l'ensemble de la classe. Il permet aux élèves de développer la situation proposée. En imaginant les relations d'indifférence existant entre les trois frères, ils pourront plus aisément imaginer la transformation des comportements à la fin de l'histoire.

On se reportera aux listes de mots de vocabulaire, page 63, organisées en bonnes et mauvaises relations aux autres.

Différenciation

Si on demande aux élèves de traiter par écrit les réponses aux questions a et b, ils écrivent brièvement un conte de sagesse (situation de départ + problème lié à la guerre + solution d'entraide).

Pour alléger la tâche, ils peuvent ne répondre qu'à la question b. On demande de commencer l'écriture par l'ex- pression « à partir de ce jour » et de décrire les relations d'entraide entre les trois frères.

Un travail préliminaire peut se faire collectivement : les élèves proposent des verbes relatifs aux relations d'en- traide.

À partir de chaque verbe, ils recherchent des exemples de conduite qui peuvent leur être associés. Exemple : se soucier de / Il ne se passait pas un jour sans que l'un ne prenne des nouvelles de l'autre / Si l'un ne pouvait se déplacer, les deux autres faisaient le voyage…

serpent à des situations vécues par eux.

La consigne d'écriture est analysée avec les élèves, ce qui se traduit par l'inscription au tableau des différents points qui devront être écrits :



Séance 2

Retour sur le premier jet

L’enseignant(e) commence par lire de manière expressive quelques textes assez réussis.

Les consignes d’écriture sont rappelées et un ou plusieurs travaux sont étudiés collectivement en prenant en compte les critères de l’encadré « J’améliore mon texte » (écrits pho- tocopiés ou projetés). On souligne les réussites. On relève les points qui sont à travailler. On propose des solutions qui obéissent au « cahier des charges ».

Cette phase collective doit permettre à tous les élèves de faire ensuite ce travail d’analyse de leur écrit à l’aide de l’encadré.

L’enseignant(e) apporte une aide individuelle.

Un élève, après un travail de recherche pour améliorer son texte, peut demander l’aide du groupe classe. Il doit préciser ce qui lui pose problème. Un court temps collectif peut être alors organisé.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Les textes des élèves ont été lus et annotés par l’ensei- gnant(e).

En fonction des objectifs de travail propres à chaque élève, l’enseignant(e) a pu apporter quelques corrections (ortho- graphe, tournures de phrase…), proposer un choix entre plusieurs formulations, indiquer les modifications à réaliser en les reliant à des notions vues en classe ou laisser chercher l’élève en entourant seulement la partie à modifier.

Les élèves procèdent individuellement à ces corrections. Dans le cas d’une même erreur observée chez beaucoup d’entre eux, l’enseignant(e) peut proposer un court temps collectif de travail et envisager de reprendre l’apprentissage concerné lors de l’aide personnalisée ou en classe.

Prolongement

Les contes de sagesse écrits par les élèves peuvent être publiés dans un journal scolaire, un recueil de classe, mis sur le site de l’école ou donner lieu à des saynètes jouées devant d’autres classes.

Séances 4 5 6

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 65 et suivent la même démarche que précédemment.

3 ●●● J’écris un conte de sagesse

Situation 1 **J’écris un conte de sagesse à partir d’une f**

Les élèves lisent silencieusement le texte puis un élève, aidé par le reste de la classe, en fait le récit oral.

L’enseignant(e) aide à lever les difficultés de compréhension. Comment le voit-on ? (Par la disposition du texte, l’absence de ponctuation, le rythme des vers, l’existence de rimes.) Faire expliciter la consigne d’écriture aux élèves. Leur préciser qu’ils peuvent faire des emprunts au texte du poème, c’est la forme qu’il faut changer.

Faire rechercher la morale dans le poème. À l’oral, deman- der aux élèves de proposer d’autres façons de l’exprimer (« ne suivez pas » peut être remplacé par : « ne pas faire confiance…, ne pas croire… »).

Individuellement, les élèves écrivent alors l’histoire du poème sous la forme d’un conte.

Différenciation

Pour aider des élèves à structurer leur récit, les différents moments de l’histoire peuvent être écrits au tableau. L’en- seignant(e) peut en donner des représentations imagées. On peut laisser une trace écrite des morales proposées à l’oral par la classe.

Situation 2 **J’écris un conte de sagesse à partir d’une morale**

Cette situation d’écriture est complexe.

Elle demande aux élèves à la fois de bien comprendre la morale qu’ils vont illustrer et de maîtriser l’écriture du conte en en respectant les principales étapes : 1. situation ini- tiale, présentation du héros, 2. apparition d’un problème, 3. actions du héros pour le résoudre avec l’aide ou l’opposition d’autres personnages, 4. résolution du problème, 5. descrip- tion de la nouvelle situation, 6. morale.

Un premier temps collectif sera mené à l’oral pour que les élèves commentent chaque morale choisie comme support d’écriture. On favorisera la proposition d’exemples pour mieux percevoir le sens de ces assertions et pour évoquer à l’oral des situations qui pourront éventuellement être utili- sées dans les rédactions.

Les cinq étapes de la rédaction du conte sont rappelées par l’enseignant(e) ou par les élèves et sont écrites sur une affiche pour servir de guide.

Différenciation

1. L’enseignant(e) peut donner un tableau reprenant les

Situation initiale	Problème	Actions du héros	Résolution du problème	Situation de fin
– héros, lieu –		– personnages aidants,		– description des

2. Il est possible de faire travailler les élèves par petits

Ils complètent le tableau en échangeant. Puis chacun éc

compréhension qui peuvent apparaître lors de cet échange puis demande sous quelle forme l'histoire est écrite. (un poème)



Oral **Présenter une histoire (2 séances)**

➔ Manuel, p. 66

Situation 1 (1 séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours narratif. – Restituer une histoire lue selon le point de vue d'un de ses personnages.	– Comprendre un oral. – Percevoir les différents moments d'une narration. – Mémoriser une phrase entendue. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral s'appuie sur la lecture du conte *L'im- portance des petites choses*. En se mettant à la place du roi, l'élève doit s'approprier d'une façon nouvelle l'histoire qu'il a travaillée. Le fait de raconter l'histoire du point de vue d'un des personnages participe à une meilleure compréhension du récit.
L'élève trouve les éléments de sa production d'oral dans le texte dont il peut réutiliser des mots, des expressions, voire des passages entiers.
Il serait intéressant de présenter un enregistrement de spec- tacle avec un conteur. La dimension culturelle peut être soulignée en parlant de la présence des conteurs dans tous les pays du monde, en évoquant l'importance de la tradition orale qui perdure, en particulier en Afrique et en Asie.

1- Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– se souvenir de l'histoire ;
– se mettre à la place du roi et « se faire le film » de l'histoire comme si on était le roi (revoir les différents moments de l'histoire) ;
– parler à la classe comme si on était le roi en disant « je ».

2- Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *L'importance des petites choses* par les élèves pour retrouver le plus d'éléments possible pour nourrir le récit oral.

Différenciation

Une photocopie du texte est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir. À partir de ce repérage, ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots et d'expressions ; elle sera un guide pour la prise de parole en les aidant en particulier pour la

3- Activité orale

Pour faciliter la tâche, un élève jouera le rôle du premier ministre à qui s'adresse le roi.

Les conditions de la situation de communication à jouer seront rappelées : le roi revient au palais après avoir éteint l'incendie et raconte sa journée et ce qu'il a découvert à son premier ministre.

Les élèves qui écoutent sont invités à repérer les différents moments de l'histoire et à se souvenir de la dernière phrase prononcée.
Ils seront aussi amenés à se prononcer sur la communica- tion :
– Entend-on que le roi s'adresse au premier ministre ?
– Ressent-on les sentiments qui l'animent ?

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

Situation 2 (1 séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours explicatif. – Présenter le conte de sagesse en donnant l'exemple d'une histoire lue.	– Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral permet aux élèves de restituer ce qu'ils ont appris sur les contes de sagesse en reliant leurs connais- sances sur le genre aux histoires lues dans l'unité.
Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation télé- visuelle, il est intéressant de leur présenter un court extrait de ce type d'émission littéraire.

1- Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et sur les moyens de bien la mener.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– se souvenir du « Faire le point » et d'une histoire de l'unité ;
– se mettre à la place du présentateur de l'émission et s'adresser à des téléspectateurs ;
– avoir l'intention de donner envie aux auditeurs de lire des contes de sagesse : après avoir raconté l'un des contes, don- ner les références des autres textes de l'unité et des livres présentés page 61.

2- Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du « Je retiens » et des références de livres page 61 ainsi que d'une des trois histoires de l'unité par les élèves.

Différenciation

Un élève raconte l'épisode de la course, un deuxième celui de l'incendie, un troisième termine le récit en présentant la morale de l'histoire.



Différenciation

Une photocopie du texte choisi est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir. Ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots, d'expressions et de références bibliographiques issus des trois documents à lire. Cette trame sera un guide pour la prise de parole et une aide en particulier pour les réfé- rences bibliographiques.

3- Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communica- tion à jouer seront rappelés : présenter ce que sont les contes de sagesse et donner envie d'en lire.

Les élèves qui écoutent sont invités à donner leur avis sur la définition proposée et sur le pouvoir de persuasion du pré- sentateur.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

La participation imaginaire à une émission de télévision peut ensuite devenir une présentation à une autre classe de l'école pour échanger sur les apprentissages et donner envie à d'autres élèves de lire les mêmes histoires.

À vive voix

L'exercice a pour objectif d'entraîner la mémorisation de la phrase en en construisant une représentation segmentée de quatorze mots.

Chaque élève dit un mot mais, rapidement, des claquements de mains remplacent les mots qui précèdent celui qui doit être dit. Il faut donc, pour dire le bon mot, s'appuyer sur la repré- sentation mentale de la succession des mots de la phrase.

L'aspect ludique de l'entraînement doit être affirmé pour que les erreurs soient vécues de façon amusante et soient l'occasion de relancer la motivation.





Le théâtre et la vie

➔ Manuel, p. 67-80

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Des scènes de théâtre qui font réfléchir sur nos relations avec les autres. – Approfondir la connaissance des caractéristiques et des spécificités du genre théâtral.	– Enrichir le bagage lexical pour exprimer les relations entre les personnages.	– Écrire une scène de théâtre à partir d'un moment vécu.	– Jouer une scène de théâtre.

Méthodologie

Suivre l'enchaînement des répliques et comprendre à qui elles s'adressent (les différents types de répliques).

Les élèves ont déjà pu rencontrer le genre théâtral à l'école en assistant à un spectacle ou en écoutant ou lisant des saynètes ou des pièces courtes. Ils ont pu aussi l'aborder plus précisément avec les manuels de la même collection, en CE2 et CM1.

Dans ce manuel, l'objectif est d'approfondir avec les élèves la spécificité du texte théâtral, écrit avant tout pour être joué, mais qui peut aussi être simplement lu, chaque lecteur devant alors imaginer la scène à partir des didascalies et des répliques. Il s'agit aussi de présenter quelques fonctions du théâtre : amuser, faire rire, faire réfléchir, émouvoir, inter- roger. Ces différentes fonctions correspondent à des genres dramatiques que les élèves rencontreront au cours de leur scolarité : comédie, tragédie, drame, théâtre d'idées…

Au CM2, il a été choisi de présenter des pièces mettant en scène des personnages qui interrogent particulièrement leur relation aux autres, dans leur quête du bonheur de vivre.

Le choix des textes

– *Sans-amie* est un extrait de la pièce *Chips personnel !* créée par Karin Serres en 2012 et parue aux Éditions Espaces 34. C'est une pièce sur l'amitié qui parle de la différence et de la violence que ressentent les enfants quand ils sont exclus des relations avec leurs pairs.

Mira est une petite fille originale et imaginative. Un jour, une remarque la bannit de son groupe d'amies. Elle se réfugie dans sa cabane de jardin où elle pleure, s'interroge, réfléchit. Elle parle aux objets, à son ombre, à la pluie. Dans la classe de Mira, un garçon invente un jeu mystérieux auquel il gagne

sans cesse mais il finit par n’avoir plus personne avec qui jouer. Sauf Mira.

– *Le Petit Violon* est une pièce de Jean-Claude Grumberg. Elle raconte une histoire tendre et émouvante. Léo est seul et malheureux. Il sait que le bonheur est ne pas être seul : il vou- drait avoir un enfant. Dans un cirque, il rencontre une petite fille qu’il va adopter. Le bonheur est là et la peine aussi car il faut se résoudre à des séparations.

Oral Le théâtre et la vie, page d’ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 67

1 - Décrire

Projeter l’image seule si possible et demander aux élèves de dire ce qu’ils voient. Laisser les réactions et les ressen- tis s’exprimer. Amener les élèves à distinguer le public et les comédiens sans les désigner ainsi au préalable. Une des- cription plus fine leur permettra d’identifier les différents protagonistes. Des questions pourront les guider : *Observez les personnes situées au premier plan, qu’ont-elles de remar- quable ? Que font-elles ? Qui sont-elles ?*

Décrire ensuite celles que l’on voit à l’arrière-plan. *Que font-elles ? Quelle est leur posture ?* Observer plus finement leurs expressions afin de caractériser l’esprit de la scène. On

Mise en œuvre
Mise en œuvre



remarquera que certaines personnes ne sont pas captivées par le spectacle, elles se déplacent. L'enseignant(e) invitera à lire la question 1 et à formuler une réponse en s'appuyant sur les observations qui viennent d'être faites.
On passera à la question 2 pour noter la particularité du lieu. Une observation fine permet de désigner une place pavée dans une ville ou dans la cour d'un monument, un château par exemple. Dans la description, on questionnera la symbo- lique du tapis comme espace scénique : *Pourquoi y a-t-il ce tapis au sol ? À quoi sert-il ?*
Revenir ensuite au titre de l'unité et demander quels éléments de la photographie permettent de faire le rap- prochement avec le théâtre. Les masques, les costumes, le visage grimé seront répertoriés.

2- Réagir

Commencer par demander quel type de spectacle les élèves imaginent à partir de la photo.
Aborder la question 3 afin de savoir ce que les élèves connaissent du théâtre, quelle expérience ils en ont. La collecte de leurs réponses permettra d'élargir les représen- tations qu'ils s'en font.

3- Aller plus loin

En guise de synthèse, on demandera comment on nomme les spectacles qui se jouent dans de tels endroits et ce qu'ils ont de différent avec ceux que l'on voit dans une salle : peu de décor, peu d'accessoires, un public qui n'est pas installé confortablement et qui peut se déplacer…
On peut développer la réflexion sur l'enjeu de cette forme de spectacle.
L'accès est libre, on y assiste gratuitement mais on peut être sollicité à la fin pour verser une petite somme permettant à la troupe d'alléger ses frais.
Qui sont ces comédiens ? Comment vivent-ils de leur art ? Est-ce ainsi pour tous ?
Quels sont les enjeux du genre théâtral ? Que commu- nique-t-on à travers le théâtre ?
On peut ainsi faire une petite histoire rapide du théâtre.

Lire ***Sans-amie***
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 68-69

Séance 1

1 - Avant la lecture

L'objectif du « Avant de lire » est d'évoquer une situation de rejet d'une personne par un groupe et les sentiments créés par la situation.
À travers les hypothèses que les élèves formulent sur celle-ci, ils se préparent à donner du sens à la lecture qui suit.



2 - Lecture du texte

Le texte ne présentant pas de grosses difficultés, laisser les élèves en prendre silencieusement connaissance en leur disant qu'après avoir lu et regardé les illustrations, ils auront à dire rapidement ce que raconte cette scène.
Procéder oralement à la restitution de son sens général.
En cas de propositions de compréhensions différentes, les écrire au tableau. Le travail à partir des questions de lecture permettra ensuite de sélectionner la bonne réponse.

Mots pouvant présenter des difficultés *:* un mot de « tra- viole » est une expression familière ; « de traviole » signifiant
« de travers ». Un mot de travers est un mot qui ne convient pas à celui à qui il est adressé. – des bocaux : les bocaux sont des pots en verre dans lesquels on fait les conserves d'aliments.

3 - Questions de compréhension 1 à 4

Après une première lecture silencieuse de l'ensemble du texte, les élèves découvrent les quatre premières questions. Ils sont invités à réfléchir et à rechercher éventuellement cer- taines précisions dans une seconde lecture ciblée du texte avant de participer à un échange oral pour faire part de leur compréhension de la scène.

1 - Lecture du texte

Procéder à un rappel de la situation présentée par la scène et des caractéristiques retenues à propos du genre texte théâ- tral. Puis inviter les élèves à relire silencieusement le texte.

2 - Questions de compréhension 5 à 8

Les questions 5 à 8 portent sur l'échange entre Mira et les bocaux et analysent des particularités d'écriture de la scène : l'utilisation d'un chœur, des objets comme personnages et une disposition spatiale du texte particulière.
La réponse à la question 5 peut être trouvée grâce au contexte. La notion de chœur peut être élargie à d'autres situations : chœur pour chorale « chanter en chœur », « répondre en chœur ».
Pour mieux comprendre l'identité du chœur des bocaux, les élèves peuvent être invités à dire à l'oral comment ils se le





Différenciation

Cet échange oral peut être suivi ou non de réponses indi- viduelles à l'écrit.

Réponses aux questions

Une fille.
Dans une cabane où sont rangés des bocaux de conserve
Elle n'a plus d'amies car ses amies la rejettent et ne lui p
Des bocaux de conserve. Un bocal contient des cornichon

Séance 2



représentent (les bocaux sont en verre, ils ont une bouche). *Où se trouvent-ils ? Que contiennent-ils ? Pourquoi sont-ils dans la cabane ? Parlent-ils toujours en chœur ? Que disent-ils ?...* On s'aidera des illustrations.
À travers cette présentation, les élèves ont préparé les réponses aux questions 6, 7 et 8.

Différenciation
Ces réponses peuvent être données à l'oral ou par écrit. Dans le cas où les élèves répondent par écrit, l'enseignant(e) peut consacrer un temps d'aide aux

Séance

1- Rappel de l'histoire

Rappel, à l'oral, par les élèves, de l'histoire et des observa- tions faites sur l'écriture de ce texte théâtral.

2- Questions de compréhension 9 et 10

Les questions 9 et 10 portent sur le personnage de Mira. Elles demandent de comprendre les sentiments qui l'animent. Inviter les élèves à relire le texte en entier pour y répondre. Question 9. Pour inciter les élèves à utiliser une mise en mots qui soit compréhensible par un auditoire, ils peuvent réfléchir à la question 9 en binômes et en rédiger la réponse conjoin- tement. Les réponses sont ensuite lues au reste de la classe. Une formulation collective est retenue qui prend en compte les éléments des énoncés les plus pertinents.

Réponses aux questions
Mira répond sur un ton agressif aux bocaux parce qu'elle est malheureuse. Les bocaux lui rappellent qu'elle
les cornichons à la confiture et ses amies lui reprochent de ne pas être comme elles.
Mira décide d'être comme les autres, de faire et
de dire comme les autres, de ne plus avoir d'originalité.

La mise en commun débouchera sur une réflexion sur ce que veut dire « être pareil aux autres ».

3- Je lis à haute voix

Les élèves repèrent rapidement les différentes tirades de Mira et en identifient le sentiment dominant pour chacune. Il y en a quatre : tirade 1 – la tristesse et l'incompréhension ; tirade 2 – l'incompréhension ;

tirade 3 – la colère ;
tirade 4 – la détermination et la colère.

Les tirades ayant été repérées et explicitées, il reste à les res- tituer en choisissant l'intonation et le rythme des phrases. On attirera l'attention des élèves sur la disposition du texte théâtral qui n'est pas celui d'une narration.
Chaque élève choisit une tirade. La lecture à voix haute fait se succéder les tirades dans l'ordre du texte. L'auditoire est actif, il doit dire si le sentiment identifié au préalable est bien exprimé.

Différenciation
Les élèves ayant choisi la même tirade se regroupent. Un entraînement a lieu au sein du groupe : chacun lit la tirade et le groupe repère les propositions réussies pour que cha- cun puisse se

Réponses aux questions
Un groupe de personnages qui parlent d'une même voix.
Le chœur des bocaux essaie de consoler Mira.
Le nom des personnages est écrit avant leur prise de parole.

4- Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il sera nécessaire de donner des exemples. Cette forme d'échange donnera lieu à une prise de notes pour organiser les réponses qui ne manqueront pas de diverger. Il faudra répartir la parole entre les différents groupes de position, veiller à l'écoute et au respect des arguments, faire formuler une synthèse des idées en fin d'échange. Parmi les exemples à proposer, la classe réfléchira sur l'histoire de Mira et préparera ainsi la phase suivante en réfléchissant à la scène qui a pu avoir lieu entre la fillette et ses amies.

Écrire **J'ajoute des répliques à la pièce**

Avant d'écrire, les élèves évoquent à l'oral la situation demandée. Il s'agit d'imaginer ce qui s'est passé avant que Mira ne dise sa première tirade en début de texte.

Lister au tableau quelques sujets de dispute possibles entre filles. Cela peut concerner par exemple : ce que l'on pense d'un ou d'une camarade, une idée pour un exposé que l'on doit faire, une surprise que l'on voudrait faire à la maîtresse, un jeu auquel on veut jouer pendant la récréation…

Préciser la mise en forme : comment désignera-t-on les amies ? Utilisera-t-on plusieurs prénoms ou dira-t-on « les amies de Mira » ? Les amies parleront-elles ensemble ou chacune leur tour ?

Suite à ce temps de préparation, les élèves écrivent à deux : l'un(e) est Mira, l'autre ses amies.

Séance 4

Différenciation

Un accompagnement de l'enseignant(e) peut être apporté pour certains binômes pour la mise en mots.

Les binômes ayant fini d'écrire peuvent se lire mutuel- lement leurs textes et donner ainsi une

Lors de la mise en commun, les élèves pourront vérifier que leurs camarades comprennent la situation qu'ils ont tenté de rédiger au moyen de dialogues. Si des difficultés de com- préhension apparaissent, les élèves auditeurs et scripteurs s'entraident pour améliorer l'écrit.

Lire *Le Petit Violon,* partie 1 (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 70-71

Séance 1

1 - Avant la lecture

Faire observer l'illustration de la page 70 pour évoquer un univers de marchand ambulant. Ce sera le moment de faire comprendre ce que signifie l'expression « Léo le camelot ». Noter le vocabulaire utilisé par les élèves lors de la descrip- tion et des échanges.

2 - Lecture du texte / Questions de compréhension

Mots pouvant présenter des difficultés : camelot – voûté
– l'assistance – enjoué – étalage – bonimenter – tout ronds – louche – écumoire – soupière – saucière.
Le sens de ces mots sera construit à l'appui du contexte ou des connaissances des élèves, mutualisées au fur et à mesure de la lecture.
Lecture expressive par l'enseignant(e) de la première tirade pour aider les élèves à entrer dans cet univers de marchand ambulant. Leur demander l'impression que fait ce début. Traiter les questions 1 et 2 à l'oral. Le sens des mots peut être approché par la compréhension de la situation lue par l'en- seignant(e). Une recherche dans le dictionnaire peut venir compléter ce travail.

Les élèves relisent ensuite silencieusement le début du texte pour répondre oralement aux questions 3 et 4

Différenciation

L'enseignant(e) travaille avec quelques élèves en diffi- culté pendant que le reste de la classe répond par écrit aux questions.

Faire répondre oralement aux questions 3 et 4 pour s'assu- rer de la compréhension globale de la situation de départ. Demander ensuite aux élèves de la résumer.
(Lors du traitement de la question 3, vérifier la

Bonimenter, c'est parler rapidement en jouant avec le l
Léo donne le secret du bonheur.

Séance 2

1 - Rappel de l'histoire

Faire un rappel oral de la scène précédente et de ce que l'on sait des sentiments des personnages.

2 - Lecture

Laisser les élèves lire silencieusement le reste du texte puis faire raconter ce qu'il se passe entre les deux personnages. Procéder par tirage au sort : un élève désigné commence le rappel de récit. Quand il (elle) pense avoir tout dit, les autres élèves peuvent apporter des compléments.

3 - Questions de compréhension 5 à 8

Après cet échange, les élèves répondent aux questions soit par oral, soit par écrit.

Puis mise en commun des réponses.

Différenciation

L'enseignant(e) travaille avec quelques élèves en diffi- culté pendant que le reste de la classe répond par écrit aux questions.

Réponses aux questions

Le géant voudrait acheter le petit violon de Léo.
Léo ne veut pas le vendre car la musique le console quar
Le secret du bonheur est de ne pas rester seul.
La perruque blanche sert à montrer Léo lorsqu'il est vieu

Séance 3

compréhen- sion du vocabulaire des ustensiles ménagers.)
Puis mise en commun des réponses.

Réponses aux questions

- Un camelot est un marchand ambulant.
- Léo vend toutes sortes de choses : pour la maison, pour l'école, pour le jeu, pour les femmes, pour les enfants. Il propose d'acheter par lot et pas cher.

1 - Je lis à haute voix

Le boniment de Léo a été lu par l'enseignant(e) lors de la séance 1 de lecture. Rappeler ce moment et réactiver les notions de camelot et de bonimenteur. Pour attirer les pas- sants, quelles caractéristiques doit avoir la voix du camelot ? Procéder à un inventaire des caractéristiques (parler fort, par- ler vite, mettre en relief certains mots, faire comprendre le changement d'interlocuteurs pendant la tirade). Elles seront écrites au tableau et pourront servir de guide pour le lecteur, de critères d'évaluation pour l'auditoire.

La consigne indique que Léo est tantôt jeune, tantôt vieux. Revenir sur le début du texte pour observer comment le per- sonnage passe de la jeunesse à la vieillesse. On notera le jeu avec la perruque, le vocabulaire des didascalies.



2 - Échangeons autour du texte

Cette situation d'oral mobilise les compétences suivantes :

– Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation…).
– Mobiliser des actes langagiers qui engagent celui qui parle.
– Mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation…
– Respecter des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos).
– Organiser ses propos.

Après avoir lu ou fait lire la consigne, procéder à une cla- rification du dispositif-débat puis engager une réflexion individuelle s'appuyant sur des exemples précis qui aideront à justifier la réponse.

Il conviendra de porter une attention soutenue à la qualité et à l'efficacité des interactions verbales et de veiller à la parti- cipation de tous les élèves aux échanges. Une prise de notes au tableau conduira au tri, au classement des arguments ou des exemples trouvés qui se feront de manière concertée entre enseignant(e) et élèves.

À la fin du débat, récapituler les points de vue exprimés et élaborer une conclusion.

Séance 4

Écrire **J'ajoute une réplique à la pièce**

Faire rechercher le passage dans le texte : « Comment, mon garçon ? Le petit violon ? Ah non, *désolé, le petit violon n'est pas à vendre.* »

Faire expliciter la situation par les élèves : *quels sont les inter- locuteurs ? Par quel personnage est dite la phrase à écrire ?*

Les élèves écrivent individuellement. Mise en commun rapide. Beaucoup de phrases devraient se ressembler : on peut repérer si les phrases proposées sont plutôt des phrases du registre de la langue écrite ou si certaines présentent des caractéristiques de l'oral (interrogative sans modification de la structure de la phrase affirmative, reprise du sujet par un pronom…).

Différenciation

Si on explicite bien la situation initiale de manière col- lective en début de travail, la différenciation ne s'impose pas car l'écrit attendu est simple. Il peut être complexe en revanche de se projeter dans la situation en fin de tirade lorsque Léo répond au Géant alors que le texte ne laisse pas

Lors de la mise en commun, si des maladresses syntaxiques ou sémantiques apparaissent, les élèves auditeurs et scrip- teurs s'entraident pour améliorer l'écrit.

Lire *Le Petit Violon,* partie 2 (3 séances et une séance d'écriture)

➜ Manuel, p. 72-73

Séance 1

1 - Rappel de la partie 1

Un élève lit la première réplique du géant : « Hélas, je suis trop grand, je suis le plus grand géant du monde et le plus triste aussi. »

À partir de cette réplique, revenir sur la première partie du texte.

Pourquoi dit-il qu'il est trop grand ? Pour trouver une épouse et fonder une famille.

Pourquoi fonder une famille ? Pour ne plus être seul : c'est le secret dévoilé par Léo…

2 - Lecture

Les élèves lisent silencieusement le texte de la partie 2. À l'issue de la lecture, les élèves racontent à l'oral ce qu'ils viennent de lire.

3 - Questions de compréhension de 1 à 4

Les élèves répondent aux questions soit à l'oral, l'ensei- gnant(e) les amenant à justifier leurs réponses en se référant au texte lu, soit par écrit. Dans ce second cas, la justification s'opère lors de la mise en commun des réponses.



Différenciation

Dans le cas d'un travail par écrit, l'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves en difficulté et accompagner leur lecture et leur

Réponses aux questions

Les clients fuient car Léo a arrêté de bonimenter pour pa

Léo et le géant sont malheureux car ils sont seuls.

Léo n'a pas le temps de se faire des amis car il change d

Léo voudrait un enfant.

Séance 2

1 - Rappel de l'histoire

Un élève tiré au sort rappelle la lecture faite lors de la séance précédente. À la suite de son exposé, les autres élèves apportent des compléments s'ils le jugent nécessaire.

2 - Questions de compréhension de 5 à 8

Comme pour les questions 1 à 4, les élèves répondent aux questions soit à l'oral, l'enseignant(e) les amenant à justifier leurs réponses en se référant au texte lu, soit par écrit. Dans ce second cas, la justification s'opère lors de la mise en com- mun des réponses.



Différenciation

Dans le cas d'un travail par écrit, l'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves en difficulté et accompagner leur lecture et leur

Réponses aux questions

Le géant travaille dans un cirque.
Le géant propose à Léo de venir assister au spectacle du cirque pour emmener la petite fille malheureuse. A
Monsieur Univers est le propriétaire du cirque.
Monsieur Univers voudra se débarrasser de la petite fille car elle doit jouer du violon et n'y arrive pas.
Elle ne rapporte donc pas d'argent.

Séance 3

1- Je lis à haute voix

Inviter les élèves à relire silencieusement le passage à travail- ler. Mener un échange sur les sentiments des personnages par un oral collectif.
Constituer les binômes.

Laisser un temps d'entraînement aux élèves. Les binômes qui se sentent prêts s'inscrivent sur une liste pour réaliser la prestation orale.

Lecture à voix haute des premiers binômes de la liste (en fonction du nombre d'élèves de la classe, les prises de paroles devront sans doute s'échelonner sur plusieurs temps de classe). Les auditeurs sont amenés à donner leur avis sur la prestation en analysant si les paroles ont été bien entendues et si elles exprimaient les sentiments des personnages. Ils peuvent relever les aspects réussis et proposer également des axes de progrès. Dans ce dernier cas, une nouvelle audition peut être programmée.

2- Échangeons autour du texte

La consigne est lue par un élève.
Les élèves ont un court temps de réflexion silencieuse avant de participer à un échange orchestré par l'enseignant(e) ou les élèves. Dans le second cas, c'est l'élève qui vient de parler qui désigne, parmi les élèves qui demandent la parole, celui qui va parler à son tour. Au-delà de la situation jouée par les personnages de la pièce, on pourra ouvrir le débat sur ce que c'est qu'apprendre et parler de ses dimensions affective et intentionnelle.

Séance 4

Écrire **J'ajoute une réplique à la pièce**

Faire résumer oralement la proposition du géant et rappeler la sensation de solitude de Léo. Dresser une sorte d'inven- taire des réactions possibles de celui-ci : il est heureux, il est



reconnaissant, il est inquiet, il doute, il est impatient, il est incrédule…

Les élèves écrivent individuellement.
Les productions peuvent être jouées pour mieux finaliser l'enjeu d'écriture. Il faudra alors repérer l'émotion ou le sen- timent que voudrait faire ressentir la réplique et chercher comment l'exprimer au mieux, dans la tonalité du jeu théâ- tral, mais aussi dans la syntaxe, la ponctuation, le lexique. Les élèves auditeurs et scripteurs s'entraideront pour amé- liorer l'écrit.

Pour mieux lire

Suivre l'enchaînement des répliques (1 séance)

➔ Manuel, p. 74

Le travail proposé s'appuie sur la compréhension de la lec- ture des textes de l'unité.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Les exercices peuvent se faire à l'oral. La première question est lue puis l'enseignant(e) fait une lecture expressive du pas- sage utilisé pour cette question.
Attirer l'attention des élèves sur les aspects importants du texte pour comprendre l'enchaînement des répliques : il faut repérer qui parle, être attentif aux mots, s'appuyer sur la ponctuation. Enchaîner ensuite sur la deuxième question. Il sera peut-être nécessaire de faire expliciter le verbe « s'opposer ». Les mots autant que l'intonation permettent de justifier la réponse attendue.
Pour la troisième question, il est judicieux de revenir au texte soit en évoquant oralement le début de la scène soit en le contextualisant à la page 70. Il peut y avoir débat sur la com- préhension de la situation.

Faire récapituler ce qui a été observé puis procéder à la lec- ture du « Je retiens ».

2 - Application: « Je m'entraîne »

Avant de procéder aux exercices, rappeler qu'il faut faire attention aux mots des répliques ainsi qu'à la ponctuation employée.





Différenciation
Le texte des deux premiers exercices peut être écrit au tableau pour observer collectivement l'enchaînement des répliques successives.

Corrigés

Deux personnages se parlent. La deuxième réplique repr
Ils ne sont pas d'accord, ils s'opposent. Les paroles nous
Léo parle au public ou à lui-même.



Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, réaliser l'exercice 1 avec l'enseignant(e) pendant que les autres le réalisent en autonomie. On peut faciliter la perception de la tonalité des répliques par la mise en voix. On peut aussi travailler sur le texte écrit au tableau pour repérer les mots qui jus- tifient la réponse (dispositif identique au « Je réfléchis »).

Pour l'exercice 2, faire nommer les personnages et repé- rer les didascalies. Il conviendra de jouer cette scène afin de bien s'imprégner de la situation et de comprendre comment jouer le (*à part*) et le (*haut*) qui s'insèrent ensuite dans la même réplique. Après cette mise en scène et cette mise en commun, le travail se fera indi- viduellement.

L'exercice 3 peut se réaliser en autonomie.

Corrigés

Accord : répliques a et c. Opposition : réplique b.

« Encore un curieux, il ne va rien m'acheter ! »,

« Tu te moqueras moins tout à l'heure. »

C'est la didascalie (à part) qui introduit les répliques s'adressant aux spectateurs.

Répliques **1**, **2**, **3 :** publicité – répliques **3** et **5 :** des coups de pied – répliques **5** et **6 :** ballons de footb...

3 - Méli-mélo

Faire lire la consigne puis revenir sur le sens du mot « boni- ment » qui a été abordé à la question 3, page 70.

Il faut observer le vocabulaire choisi pour chaque boniment ainsi que l'orthographe ; par exemple, l'usage du féminin ou du pluriel sont autant d'indices à exploiter outre le sens.

Faire le point

Les indications scéniques ou didascalies (1 séance)

➔ Manuel, p. 75

La didascalie, cette partie écrite dans le texte dans une typographie différente, s'adresse à l'acteur ou au metteur en scène. Les élèves comprennent vite qu'elle ne doit pas être dite ou lue à voix haute mais qu'elle a une importance capitale.

1 - Retour sur les textes :

« Je réfléchis» et « Je retiens »

Après avoir identifié les parties écrites en italique, chercher pour chaque didascalie le type d'information qu'elle fournit. Noter au tableau les diverses possibilités : geste, attitude, voix, emplacement... Ensuite, les élèves feront l'exercice individuellement avant une mise en commun rapide à l'oral. Lecture du « Je retiens ».

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 Dans cet exercice, il y a trois didascalies différentes pour deux répliques. Cela peut constituer un obstacle. Il est donc nécessaire d'inviter à une lecture appliquée de tous les écrits avant de commencer à répondre. Il n'y a pas de didascalie pour la réplique du géant, celle entre parenthèses concerne la réplique de Léo. La dernière s'in- sère en dessous de la réplique de Léo sans que des paroles la suivent.

Différenciation

On peut réaliser ce travail de manière dialoguée afin de bien identifier les obstacles. En effet, il ne s'agit pas ici d'une distribution classique des

2 Après avoir lu le texte, il faut identifier les endroits où placer les didascalies et faire verbaliser quelques exemples. L'exercice peut être alors réalisé individuellement.

Différenciation

Dans ce cas, plusieurs exemples différents seront notés au tableau pour chaque type de didascalie : lieu, décor, place des personnages. Les élèves rédigent ensuite individuelle- ment leurs

3

Cet exercice s’adressant aux élèves les plus autonomes, il n’est pas utile de développer un dispositif particulier. Cependant, il faut recommander une lecture com- plète de la scène avant de répondre à la consigne afin de s’approprier clairement la situation.

Corrigés

Lignes 64 à 68, page 72.
Le géant. – Qu’est-ce que je vais faire de toutes ces assiettes ?
Léo (lui montre comment jongler avec) – Regarde. Il jongle. Le géant essaie de faire pareil, les assiettes tombent
Mira (recroquevillée au fond de la cabane).
LE CHŒUR DES BOCAUX (se penchant vers elle).
Ce ne sont que des exemples. On acceptera les propositions des élèves après avoir validé leur pertinence : les didascalies apportent-elles des indications utiles ?
On peut valider les propositions des élèves en faisant jouer la scène telle qu’ils l’ont précisée.
S’agit-il bien d’une indication correspondant à ce qui était demandé : décor, voix… ?
L’action ou la voix sont-elles en cohérence avec la situation ?



Lire D'autres pièces de théâtre…

●○ **Dominique Richard, *Le Journal de grosse patate*, Éditions Théâtrales**
C'est le journal intime d'une fille de 10 ans que l'on sur- nomme « grosse patate » parce qu'elle mange tout le temps. Plus elle est triste plus elle mange, moins elle comprend plus elle mange. Dans son journal, Grosse Patate raconte tout au long d'une année ce qu'elle apprend de la vie et du monde, ce qu'elle découvre sur elle et sur les autres.

●● **Suzanne Lebeau, *Salvador. La montagne, l'enfant et la mangue*, Éditions Théâtrales**
Au cœur de l'Amérique du Sud, une montagne, aussi belle dans la clarté du matin que cruelle dans l'obscurité des mines qui la sillonnent. Un enfant de la montagne devenu écrivain se rappelle le départ sans retour de son père et de son frère, les crayons de couleurs d'Ana et les rêveries de Teresa, ses sœurs, les cireurs de chaussures dont il aurait dû partager le destin si sa mère n'avait pas cru aussi fort que tout manguier peut produire des mangues.
Salvador y raconte sa vie et ses rêves d'enfant en deux temps : le présent quand adulte, il raconte, parle, et le passé quand enfant, il vit, parle.

●●● **Emmanuel Darley, *Mon ami le banc*, Éditions Actes Sud**
Mûre est une petite fille solitaire. Elle aimerait se joindre aux autres mais ça ne vient pas, les mots ne veulent pas sortir de sa bouche. À l'école, tout le monde semble l'ignorer, tout le monde sauf un garçon, Gilles, surnommé « Moineau ».

Enrichir son vocabulaire

Des mots pour exprimer les relations entre les personnages (2 séances)

➔ Manuel, p. 76-77

La sélection des scènes de théâtre, pour cette unité, cible des situations où les personnages, enfants ou adultes, se confrontent à la dureté du monde, à l'incompréhension des autres, à la solitude, au rejet parfois. Les listes de mots et les exercices proposés vont permettre d'enrichir le bagage des élèves pour qu'à leur tour ils puissent dire ou écrire de telles situations sous forme théâtrale.

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Commencer la séance en attirant l'attention sur l'intitulé de cette partie « Enrichir son vocabulaire » pour explorer la variété des relations et des comportements humains et observer que le théâtre parle de la vie avec ses moments de bonheur et ses moments sombres.

L’exercice 1 décrit la relation de camaraderie prudente entre deux enfants. Il peut être conduit collectivement au début. Il s’agira, après une lecture expressive par l’enseignant(e), de reformuler la situation puis de chercher des adjectifs pou- vant qualifier l’attitude de chacun des enfants. Ensuite, de manière individuelle, les élèves traiteront les questions et justifieront leurs réponses.

L’exercice 2 présente la même saynète. Il s’agit ici de placer les didascalies proposées. La ponctuation apporte une aide, mais la représentation mentale d’une situation proche de ce que vivent les élèves les aidera tout autant.

L’exercice 3 attire l’attention sur des relations de nature opposée : l’aide, le conflit. Il peut être nécessaire de travail- ler au préalable sur le sens du vocabulaire employé dans la consigne et dans la série de répliques.

2 - Mise en commun

Les listes de mots ne sont bien entendu pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l’oral de manière collective ou bien individuellement après leur découverte.

Vérifier que les élèves comprennent les mots du tableau. Le sens de certains mots ainsi que certaines nuances peuvent être construits collectivement. Les mots ou expressions qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire. Ces listes de mots constitueront une aide à l’écriture des textes. On peut observer que les mots du vocabulaire sont des verbes, des noms, des adjectifs.

Application: « Je m’entraîne »

Il s’agit de renforcer la compréhension des mots du vocabulaire en proposant des définitions telles qu’on les trouve dans les dictionnaires.

Cet exercice permet de travailler la dérivation des mots : comment former un adjectif, un nom ou un verbe. La compréhension et l’appropriation du vocabulaire s’en trou- veront renforcées.





Différenciation

On peut jouer la saynète pour mieux la comprendre et ressentir les émotions des

Corrigés

a. Nora est méfiante. « Pourquoi je devrais te croire ? »
b. Saïd s’intéresse à elle. Il la rassure : « Tu peux me fai

Saïd (discrètement) – Nora (fermement) –
Saïd (rassurant) – Nora (soupçonneuse) – Saïd (insistant) – Nora (réconfortée) – Saïd (compréhensif).

Relation d’aide : c, e, f, h, i.
Relation de conflit : a, b, d, g.

Séance 2

4

5



6 ●●○ Ce travail enrichit le bagage lexical propre aux deux thématiques retenues.

7 ●●○ La recherche de l'intrus est presque un prétexte, tant il est évident. En revanche, les mots synonymes de chaque série appartiennent à un registre soutenu et introduisent des variations subtiles qu'on ne demande pas à l'élève de maîtriser. Il s'agit de « fréquenter » des mots peu utilisés dans le langage courant.

8 ●●○ Il s'agit de trouver un mot de même sens pour com- pléter une série.

9 ●●● Dans cet exercice, on revient aux didascalies qu'il faut interpréter en les associant à un mot qui résume l'in- formation qu'elles donnent. Si nécessaire, rappeler ou faire préciser ce qu'est une didascalie et à quoi elle sert dans l'écriture théâtrale.

10 ●●● Plusieurs réponses sont possibles. Elles doivent cependant tenir compte des mots employés pour décrire la situation et de la ponctuation qui joue un rôle important.

Différenciation

L'**exercice 4** demande que l'on observe bien les mots de la définition afin d'identifier celui qui fournit un indice ou un appui pour rechercher dans les listes. On peut faire relire ces listes au préalable. Les faire lire à la façon du jeu du furet en mathématiques permettra de bien isoler chaque mot pour y prêter plus d'attention.

Pour l'**exercice 5**, laisser faire la recherche pour le premier mot, recueillir les propositions et faire expliciter les straté- gies de recherche. Les trois mots suivants pourront ensuite être traités en autonomie.

Exercice 6 : la rédaction collective d'une phrase pour employer chacun des verbes permettra de s'approprier implicitement le sens de ceux-ci. Il sera alors plus facile de les attribuer à l'une ou l'autre liste.

Exercice 8 : on peut utiliser le dictionnaire ou travailler en petit groupe pour faciliter la recherche.

Exercice 9 : la recherche du mot-clé dans chaque didasca- lie constituera un appui pour trouver la réponse.

Exercice 10 : une lecture expressive aidera à

Corrigés

a : être apitoyé – **b :** être attentif –
c : être soupçonneux – **d :** être dédaigneux.

a. compréhension, compréhensif – **b.** réconforter, réconfortant – **c.** dédaigner, dédaigneux – **d.** mépriser, mép

Relation d'aide : b, e, f, g, h. – **Relation de rejet :** a, c, d.

a : bouger – **b :** se réjouir – **c :** risquer – **d :** confiant
e : admirer.

a : soutenir (épauler) – **b :** la dispute – **c :** apaiser –
d : se moquer.

a : apitoyé – **b :** incrédule – **c :** le repoussant –
d : consolateur – **e :** attentif.

a : (ironique) – **b :** (incrédule) – **c :** (apitoyé) –
d : (encourageant).

Écrire une scène de théâtre (deux fois 3 séances)

➔ Manuel, p. 78-79

Les activités présentes et à venir de lecture ou de vocabulaire éclairent les élèves sur le fonctionnement de l'écriture théâ- trale, le rôle des didascalies, du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation ainsi que la manière dont les personnages dialoguent entre eux ou avec le public.

Les élèves vont à leur tour produire de courts écrits théâtraux en suivant les critères d'écriture récapitulés.

Séance 1

Cette séance porte sur les sujets 1 ou 2 des pages 78 et 79.

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux ques- tions suivantes.

Dans les scènes de l'unité :

1.Quelles sortes de personnages prennent la parole ?
2.Que ressentent les personnages ?
3.Quelles indications donnent les didascalies ?
4.Comment se répondent-ils ? (Revoir le « Pour mieux lire ».) Faire lire les critères d'écriture en haut de la page 78 et expli- quer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

2 - Le premier jet

Démarche générale : *cf.* page 34 du guide pédagogique.

1 ●○○ **J'écris un dialogue**

Situation 1

Elle demande aux élèves de compléter la saynète dans laquelle toutes les répliques ne sont pas écrites. Il s'agit de trouver quel mot pertinent de la réplique précédente per- met de réaliser un enchaînement qui fait sens. Il faut lire au préalable l'ensemble du texte fourni et ne pas rédiger au pas à pas sans avoir une connaissance d'ensemble du contenu.

Situation 2

Elle nécessite un travail en deux temps : rétablir

l’ordre du texte d’amorce en s’appuyant sur la reprise d’un mot réplique après réplique, puis poursuivre la rédaction du dia- logue en imaginant les échanges entre les enfants.



Différenciation

Chaque situation selon celle que l'on choisit de travailler avec les élèves peut être abordée à l'ora dans un premier temps. Cela permet de recueillir diverses propositions qu'il faut valider ou non en explicitant pourquoi. Ensuite, le travail d'écriture sera individuel avec sollicitation de l'en- seignant(e)

2 ●●○ J'écris un monologue

Il est nécessaire d'évoquer le « Je retiens » du « Pour mieux lire » page 74 pour définir ce qu'est un monologue. En effet, on indique que le personnage peut se parler à lui-même ou au spectateur (donc il n'attend pas de réponse mais déve- loppe une information à l'intention exclusive du spectateur) mais on ne mentionne pas le terme « monologue ».
Les deux situations proposées permettent à l'élève de choisir à quel personnage il préfère s'identifier : la fille ? Le garçon ?

Situation 1

L'élève doit poursuivre la dernière réplique d'un exercice présenté dans la partie « Enrichir son vocabulaire ». Il doit donner des indications scéniques et rédiger le contenu de la réplique. Ce travail renforce l'approche qui a été proposée dans l'exercice 2 de la page 74.

Situation 2

Le travail demandé est identique mais cette fois l'élève doit s'identifier à Nora.

Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin dans ces exercices par un échange qui permettra de bien com- prendre l'état d'esprit de Saïd ou de Nora dans la saynète ciblée. Un inventaire oral des suites possibles à donner peut débloquer l'imagination. Pour certains élèves, une aide individuelle à la mise en mots peut être

Séance 2

Retour sur le premier jet

1 ●○○ J'écris un dialogue

Situation 1

L'observation peut porter sur les mots choisis pour la reprise et la cohérence d'ensemble. Les répliques de Nadir peuvent être très courtes ou un peu plus développées.

Situation 2

S'assurer de la remise en ordre exacte du début de la scène. Observer la suite donnée par chaque élève à

2 ●●○ J'écris un monologue

On observera ici de quelle manière les didascalies indiquent à qui s'adresse la réplique écrite par l'élève. Puis on s'attachera au contenu : montre-t-il bien l'état d'esprit du personnage ? Répond-il bien à l'amorce donnée ?

Situation 2

La difficulté dans l'écriture du monologue auquel se livre Nora est l'emploi probablement alternatif du pronom « je » quand elle parle d'elle-même et du pronom « il » ou du pré- nom Saïd quand il s'agit de son voisin de table. Aider les élèves à ordonner ce cheminement si besoin est.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Voir la démarche générale page 34 du guide pédagogique.

Séances 4, 5, 6

Ces séances portent sur le sujet 3 page 79 selon les 3 mêmes étapes que précédemment avec les précisions qui suivent.

3 ●●● J'écris une scène

Se représenter la situation en s'appuyant sur l'illustration ou sur son expérience. Écrire la scène en prenant en compte les éléments de la consigne.

Différenciation

On construit collectivement la trame du dialogue en donnant l'ordre d'intervention des personnages et, pour chaque intervention, oralement, la teneur de celle-ci.
Une trace écrite succincte peut être laissée au tableau. Elle servira d'appui pour le travail

L’écrit respecte-t-il bien la forme d’un texte théâtral ? Le pro- blème que rencontrent les personnages est-il bien exposé ? Les didascalies sont-elles justes et efficaces ? Le procédé de reprise est-il présent et maîtrisé ? Des suggestions peuvent être données.

Oral **Jouer une scène de théâtre (2 séances)**

➔ Manuel, p. 80

Situation 1 (1 séance)

Cette situation mobilise explicitement des compétences de compréhension, d’expression orale et de réception. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite explicités dans un échange dialogué avec l’enseignant(e).

Le travail qui a été préalablement réalisé autour des textes de cette unité facilitera « l’imprégnation » de l’extrait choisi pour



une théâtralisation expressive. Ce n’est plus une lecture qu’il faut réaliser mais un jeu qu’il faut produire, s’appuyant sur la voix, le ton, mais aussi sur les mouvements du corps. Un « met- teur en scène » peut être sollicité ainsi que des « techniciens » pour le décor, les lumières, les costumes et les accessoires.

Compét ences d’expres sion	Compéte nces de réceptio n
– Parler en prenant en compte son auditoire pour oraliser une œuvre de la littérature, ici une scène de théâtre. – Expérimenter des techniques de mise en voix des textes littéraires (mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris : clarté de l’articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques).	– Comprendre un oral. – Prendre en compte les critères d’évaluation explicites indiqués dans le « Pour écouter une ou un camarade ».

1- Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l’ensei- gnant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

– bien connaître le passage choisi, le mémoriser de préfé- rence ;

– se mettre à la place de son personnage et prévoir ses atti- tudes, ses déplacements ;

– mémoriser l’enchaînement des répliques et suivre attenti- vement le jeu de chaque personnage ;

– parler assez fort pour être entendu.

2- Préparation de l’oral

Prévoir une ou deux répétitions suivies d’ajustements.

Bien organiser l’espace scénique, le positionnement des accessoires.

Vérifier que les spectateurs entendent bien.

3- Activité orale

Différenciation

On peut prévoir un souffleur.

Situation 2 (1 séance)

Compétences d’expression	Compétences de réception
– Produire un discours descriptif et explicatif. – Mobiliser des techniques d’expression pour convaincre.	– Repérer les critères de réussite tout au long de la performance orale.

Cette situation d’oral permet aux élèves de restituer ce qu’ils ont appris sur l’art de bonimenter en découvrant le métier de Léo le camelot.

Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation, il est possible d'observer et de commenter un court extrait d'une émission de téléachat par exemple.

1 - Compréhension de la tâche

Lire en collectif la consigne et les conseils, page 80. Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– reformuler ce qu'est un camelot, un boniment ;
– relire au besoin la réplique de Léo pour observer comment elle est écrite : sa longueur, le type d'arguments, la ponctua- tion… ;
– consulter également l'affichage réalisé à propos du « Je lis à haute voix », page 73 ;
– trouver des formulations pour convaincre les spectateurs d'acheter cet objet.

2 - Préparation de l'oral

Le choix des objets est important : pour chacun d'eux, on peut faire, oralement, avant tirage au sort, un inventaire de ses qualités et de ses usages.

3 - Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communica- tion à jouer seront rappelés.
Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

À vive voix
La plupart du temps, l'intonation donnée à une réplique est guidée par les didascalies ou par le contexte. Ici, il s'agit de percevoir qu'une même phrase peut être dite de manières très différentes et exprimer ainsi une variété d'émotions.

Plusieurs possibilités s'offrent.
– Avant de déclamer, déterminer deux ou trois émotions différentes compatibles avec chaque réplique. L'émotion choisie par l'élève qui déclame ne sera pas précisée.
– Déclamer sans avoir fait de recherche collective préalable et soumettre à l'appréciation du public.

Si l'on peut, procéder à des enregistrements audio que l'on réécoutera pour améliorer les prestations des élèves. Il faudra toutefois conserver l'aspect ludique et encourageant pour que les reprises des phrases soient stimulantes et libèrent la créativité.

Différenciation

Les élèves peuvent élaborer une trame écrite en listant les mots ou les expressions qu'ils utiliseront à la manière d'un prompteur.





Du roman à la BD

➔ Manuel, p. 81-96

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Lire un épisode de roman et son adaptation en BD. – Mise en relation de textes et d'images. – Construction des caractéristiques de la bande dessinée.	– Mise en réseau de mots (groupements par champ lexical) : les mots de la bande dessinée.	– Écrire un scénario de BD.	– Décrire une vignette de BD. – Jouer le texte de la BD.

Méthodologie

Comprendre comment l'image raconte.

Durant les premières années de leur scolarité, les élèves découvrent progressivement les particularités de la bande dessinée, neuvième art dit-on parfois. Car il serait faux de croire que la lecture d'une bande dessinée ne comporte pas de difficulté de lecture. Le lecteur doit, pour donner un sens à la succession des images, comprendre, comme dans tout récit, un enchaînement à la fois temporel et logique et combler tous les « blancs » entre les vignettes. Ce sont des processus de lecture analogues à ceux mis en œuvre lors de la lecture d'un roman. Et si les images rendent le genre très attractif, leur lecture relève aussi d'un apprentissage. L'unité 6 du CM2 propose de travailler la BD adaptée du roman *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles*.

La bande dessinée est un outil de narration. En cela, elle se rapproche de tous les autres discours narratifs : récits, romans, films… C'est pourquoi elle s'est souvent empa- rée d'œuvres romanesques, et souvent des plus célèbres. L'adaptation d'œuvres classiques en bande dessinée existe depuis longtemps, proposant ainsi une découverte, présen- tée comme plus attrayante, du patrimoine littéraire. Ces dernières années ont vu cette offre se développer de façon importante tant pour les enfants que pour les adultes.

La confrontation des deux genres pour une même histoire est riche d'enseignement pour les élèves. Tout d'abord, cela amène à réfléchir à ce qu'est une adaptation. On pourra aussi parler de celles que propose le cinéma ou le théâtre.

Il s’agit bien de raconter une même histoire mais chaque réalisation est éminemment singulière, liée aux choix de son auteur, au regard qu’il porte sur l’œuvre, aux éléments qu’il va mettre en avant, à ceux qui seront mis de côté… Toute adaptation se double d’une interprétation.

On peut voir qu’il existe des adaptations très fidèles à l’œuvre de départ et d’autres qui s’en éloignent mais qui, à leur manière, s’emparent de son message et sont alors fidèles non au contenu exact mais à l’esprit. Parfois aussi, il est vrai, l’œuvre de départ n’est plus qu’un prétexte, ou un pré-texte, pour une toute nouvelle création.

Une adaptation en bande dessinée est donc nécessaire- ment une re-création de l’œuvre originale. L’observation du passage du roman à la BD amène à analyser les diffé- rents éléments du texte puisqu’ils seront l’objet d’activités de transformation : la création de la planche de vignettes, le dessin des personnages et du décor, le choix des paroles, l’écriture des cartouches…

L’étude des codes de la BD, image et texte, s’observe alors comme une suite de résolutions de problèmes devant ame- ner le lecteur à une compréhension fine et sensible de l’histoire, la spécificité de cette écriture exigeant un usage réduit des mots.

L’élève est amené à comprendre le travail fait à partir du scénario créé à partir du roman : le concepteur de la BD doit structurer l’œuvre, la découper en séquences, trouver un



rythme… L'adaptation est une transposition : on change de support, de moyen d'expression (qui suppose aussi de changer de langage), de procédés, de structures.

Travailler la transposition d'un roman en BD présente un double intérêt puisqu'on peut s'immerger dans la connais- sance d'une œuvre littéraire tout en découvrant tous les aspects du médium bande dessinée.

Un autre intérêt de ce processus réside dans une certaine transmission d'un patrimoine : le roman écrit au XIXe siècle ou les fables de La Fontaine se lisent encore au XXIe siècle mais se retrouvent aussi en BD, en films ou en jeux vidéo et cette rencontre aide à la construction d'une culture commune. Il est important quand on propose aux élèves les adaptations de revenir autant que possible aux textes sources.

Le choix des textes

Les deux textes présentent le début de l'histoire d'*Alice au pays des merveilles*. Les élèves découvrent en premier le roman de Lewis Carroll, un classique de la littérature de jeu- nesse paru en 1865, puis l'adaptation en BD du roman faite par Xavier Collette (dessinateur) et David Chauvel (scéna- riste), parue en 2010 chez Glénat.

– Le roman est né d'une histoire inventée par l'auteur pour une petite fille de 10 ans, Alice Liddell. La curiosité de l'hé- roïne la fait pénétrer dans un monde surréaliste où des choses et des gens très surprenants lui posent un tas de pro- blèmes. L'aventure prend parfois des allures de cauchemar car la logique et les repères disparaissent et les personnages rencontrés sont souvent inquiétants. Mais tout intéresse Alice qui observe, questionne et réfléchit.

– Le pays où se passe l'histoire est aussi le lieu de la contesta- tion, par le biais de l'absurde, de l'ordre établi dans le monde réel. Dans l'extrait proposé, c'est le caractère merveilleux de la situation que les élèves vont découvrir, leur donnant le plaisir d'entrer dans un riche monde imaginaire.

L'adaptation en BD de Xavier Collette et David Chauvel est très fidèle au texte d'origine dont elle emprunte les dialo- gues. Le caractère surprenant de l'histoire est très bien rendu, en particulier grâce au cadrage qui joue souvent avec le gros plan, au tracé expressif, et à la disposition des vignettes qui donne du rythme au récit.

L'épisode se situe au début du roman. Alice s'ennuie près de sa sœur plongée dans la lecture. Quand elle aperçoit un lapin courir en regardant l'heure à sa montre, elle se lance à sa poursuite, le suit dans un terrier et finit par tomber dans un puits très profond, porte d'entrée d'un monde étrange…



Mise en œuvre

Oral **Du roman à la BD, page d'ouverture (1 séance)**

➔ Manuel, p. 81

1 - Décrire

Projeter les illustrations si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient. Lister. Prendre le temps de travailler sur cette page particulièrement riche. Réponses attendues : texte, vignettes de BD, dessinateur, Pinocchio, une renarde et un chat.

Le roman est présent sur la table à dessin et Pinocchio, le héros du livre, lit lui-même son histoire dans un ouvrage (roman ou BD ?).

2 - Réagir-interpréter

Amener les élèves à faire le lien entre le personnage qui des- sine et les vignettes et le texte au-dessus (question 1).

– Que peut dessiner le personnage ?

– Quel héros de littérature trouve-t-on plusieurs fois ?

– De quoi parle l'extrait de texte ? Pourquoi est-il sur la pre- mière vignette ?

– Lister les différences entre les trois vignettes (les analyser successivement, la première avec la deuxième et la deuxième avec la troisième). Comparer particulièrement la troisième vignette avec le texte reproduit.

Faire répondre aux questions de la page.

3 - Pour aller plus loin

Dégager l'idée de l'adaptation du roman en bande dessinée. Au-dessus du dessinateur, apparaissent quatre étapes de la réalisation de la BD : l'écriture du scénario s'appuyant sur le texte du roman, l'esquisse, le dessin à l'encre avec les bulles et enfin l'apport de la couleur : la vignette est achevée. Cette connaissance du travail que nécessite la bande dessinée sera reprise dans les pages de l'unité.

On pourra évoquer le fait que le roman de Pinocchio est connu pour avoir été adapté au cinéma et sous forme de dessin animé. Il existe aussi sous forme de BD.

Lire ***Dans le terrier du lapin,*** **partie 1 (3 séances et une séance d'écriture)**

➔ Manuel, p. 82-83

Séance 1

1 - Avant la lecture

Relever les propositions des élèves à la question posée. Leur demander de chercher la réponse dans les deux pages du premier texte. Quand le titre de l'histoire est validé, laisser les élèves rappeler oralement leurs connaissances sur le sujet. Il

existe des adaptations du roman sous forme de films d'ani- mation et d'albums que les élèves peuvent connaître. Les laisser feuilleter les pages des textes de l'unité pour qu'ils identifient l'histoire qu'ils vont lire et ses deux formes : roman et BD.

2 - Lecture du texte/Questions de compréhension

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte pour répondre oralement aux questions 1, 2 et 3.

Quels sont les personnages ? Où et quand se déroule l'his- toire ?

Traiter ensuite les questions 4, 5 et 6 à l'oral ou à l'écrit.

> ***Différenciation***
>
> Dans le cas où les réponses se donnent par écrit, l'ensei- gnant(e) peut regrouper quelques élèves et les aider dans leur lecture ou dans les questions de compréhension du texte.

Mise en commun des réponses dans le cas d'un travail par écrit.

Mots pouvant présenter des difficultés : lasse – talus – conversation (dans le sens de « dialogues ») – s'affaisser.

Réponses aux questions

- Alice, sa sœur, un lapin blanc.
- À la campagne : Alice est d'abord sur un talus (ligne 7) puis dans un terrier sous une haie.
- Au printemps ou en été car les pâquerettes (ligne 6 : à cause de la chaleur) poussent donc au printemps, et il fait chaud.
- C'est le début de l'histoire puisqu'Alice n'est pas encore dans un monde étrange.
- Parce qu'elle est curieuse : le lapin est étrange et elle veut en savoir plus.
- Oui elle y entre vraiment : elle y pénétrait à son tour (ligne 23) ; elle marcha droit devant elle **dans le terrier**

Séance 2

1 - Lecture du texte

Procéder à un rappel de la situation. Puis inviter les élèves à relire silencieusement le texte pour relever les aspects étranges de cette histoire (question 7).

Les réponses des élèves sont données à l'oral et écrites par l'enseignant(e) au tableau.

2 - Questions de compréhension 7, 8 et 9

Après relecture du texte, traiter la question 7 en listant les éléments étranges. Puis faire lire la question 8 et demander aux élèves de retrouver dans le texte et dans l'illustration des éléments de description de la montre du lapin.

L'enseignant(e) amènera les élèves à comparer cette montre avec les montres actuelles, demandera si ce modèle est connu des élèves. Une documentation peut être apportée. L'enseignant(e) rappellera que le roman dont est issu le texte a été publié en 1865 et qu'à cette époque, les montres étaient comme celles-ci et qu'elles avaient beaucoup de valeur.

Terminer la séance avec la question 9 concernant le per- sonnage d'Alice, son comportement, son caractère. Cette analyse sera prolongée lors de la partie 2 du texte. Laisser les élèves se mettre à la place d'Alice pour qu'ils puissent mieux comprendre le personnage.

Réponses aux questions

- Le lapin parle à mi-voix – Le lapin a une montre et un gilet – Le lapin regarde l'heure – Le terrier est assez en puits profond – Alice tombe en ayant le temps de bien
- Alice est curieuse, inconsciente, spontanée.
- Non, elle n'a pas peur en tombant dans le puits, car elle n ramasse un pot confiture et réfléchit à voix haute.

Séance 3

> ***Différenciation***
>
> Les élèves recopient les réponses en indiquant le passage du texte où se trouve cette réponse (numéro des lignes). Pendant ce temps, l'enseignant(e) travaille la lecture avec un petit

Commencer la séance par un rappel du personnage d'Alice, de son attitude, de son caractère.

1- Je lis à haute voix

Lire ou faire lire la consigne. À l'oral, collectivement, faire expliciter les termes « détermination » et « effet de surprise » et les mettre en relation avec la présentation du personnage faite juste auparavant.

Demander aux élèves de lire silencieusement le passage et d'identifier les mots du texte en relation avec ces termes.

Puis procéder à une mise en commun.

Les élèves relisent le passage pour préparer la lecture à voix haute : ils peuvent le faire en subvocalisant pour mieux s'en- traîner.

2- Échangeons autour du texte

Laisser un certain temps de réflexion aux élèves avant d'or- ganiser le débat.

Les avis seront la plupart du temps mis en relation avec des circonstances précises. Laisser les remarques s'enchaîner



puis les reprendre en relançant le débat pour aboutir à une réflexion plus organisée.

Séance 4

Écrire **J'ajoute une phrase à l'histoire**

Cette écriture doit exprimer la compréhension de la situation de départ donc traduire la curiosité d'Alice éveillée par les caractéristiques du lapin : son habillement, sa montre, ses paroles. Avant de faire écrire les élèves, on peut rappeler le moment de l'histoire et procéder à l'oral à une collection des propositions. Puis rechercher celles qui semblent exprimer le mieux le sentiment d'Alice.

Les élèves écrivent individuellement un premier jet sur leur cahier de brouillon.

Différenciation

Pendant que la plupart des élèves écrivent, aider quelques élèves en difficulté en reprenant la recherche orale pen- dant quelques minutes, puis les accompagner dans le passage à l'écrit en réfléchissant, avec le petit groupe, à la résolution

Les élèves lisent leurs brouillons. Le groupe classe aide à la reformulation si les phrases sont incorrectes. L'enseignant(e) apporte la correction orthographique si besoin.
Les élèves recopient leur texte. L'enseignant(e) apporte une aide ponctuelle à ceux qui la demandent.

Lire **Dans le terrier du lapin, partie 2 (3 séances et une séance d'écriture)**

➔ Manuel, p. 84-85

Séance 1

1- Avant de lire

L'illustration et la question amènent les élèves à faire un rapide rappel de la partie précédente.
Terminer ce moment oral en demandant aux élèves quelle impression ils auraient s'ils se trouvaient dans cette situation. Pensent-ils qu'Alice va avoir peur ? Qu'elle est en danger ? Ces dernières questions vont servir de piste de la découverte du nouveau texte de lecture.

2- Lecture

Laisser les élèves lire silencieusement la seconde partie pour découvrir comment Alice se comporte dans sa chute.
Mise en commun par un oral collectif. Les élèves sont invités à justifier leurs réponses en citant le texte.

3- Questions de compréhension 1 à 4

Ces questions portent essentiellement sur le personnage d'Alice.

Lire ou faire lire les questions. On peut attirer l'attention sur le logo ampoule de la question 4 pour avertir que la réponse n'est pas écrite dans le texte mais qu'elle doit s'élaborer par la réflexion après avoir relevé des indices dans le texte.
Laisser les élèves travailler par écrit.

Mise en commun des réponses.

Différenciation

L'enseignant(e) peut travailler la lecture avec quelques élèves en difficulté pendant que le reste de la classe tra- vaille à l'écrit, en particulier sur les questions 2 et 4 qui demandent à l'élève de

Réponses aux questions

Elle pense arriver en Nouvelle-Zélande ou en Australie (ligne 23).
Elle pense qu'ils s'appellent les Antipattes car ils habitent aux antipodes (région du monde diamétralement opposée à l'endroit où l'on se trouve).
Alice ne veut pas demander le nom des habitants pour ne pas passer pour une ignorante (ligne 27).
Curieuse (elle regarde tout et se pose beaucoup de questions), courageuse (elle n'a pas peur en tombant), gourmande (elle aurait voulu trouver de la confiture dans le pot), bien élevée (elle fait la révérence), fière ou orgueilleuse (elle ne veut pas sembler ignorante), soucieuse de sa chatte Dinah.

Séance 2

Cette séance aborde la particularité de l'écriture qui mêle la narration, les réflexions d'Alice et celles de l'auteur.

1- Rappel

Faire procéder à un bref rappel du récit.
Demander qui nous raconte l'histoire. Laisser les élèves s'ex- primer sans valider de réponse puis leur demander de bien écouter le texte pour pouvoir justifier leurs réponses.

2- Lecture du texte par l'enseignant(e)

Mise en commun des réponses.

3- Questions de compréhension de 5 à 10

S'assurer de la compréhension de tous en posant la ques- tion 5 (réponse à écrire sur l'ardoise).
Traiter les questions 6 et 7 à l'oral.
Faire répondre aux questions 8, 9 et 10 par écrit.

Mise en commun des réponses.
Les élèves justifient leurs réponses en citant les passages du texte qui leur ont permis de répondre.

Différenciation

L'enseignant(e) peut retravailler la lecture avec les élèves qui auraient eu des difficultés à répondre à la question 5 pendant que le reste de la classe

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Les élèves sont invités à rechercher comment lire au mieux cette partie du texte. Ils doivent relever lors d'une relecture silencieuse les éléments à prendre en compte et repérer en particulier les parenthèses contenant les commentaires de l'auteur (question 5 de compréhension).

L'enseignant(e) recueille l'inventaire de leurs propositions. Une trace peut en être laissée au tableau.

Ce premier temps d'oral demande aux élèves de justifier leurs propositions. Quand ils choisissent une manière de dire, celle-ci s'appuie sur une compréhension fine du texte.

Propositions envisageables :

– Différencier les paroles dites par Alice des commentaires de l'auteur entre parenthèses ; on pourra aussi dire à deux, un élève étant Alice, le second l'auteur.
– Prendre en compte les exclamations.
– Faire attention à « songea-t-elle » inséré dans la première phrase : on peut éventuellement le supprimer.
– Faire la différence entre les réflexions qu'Alice se fait à elle- même et la question qu'elle pose à la dame des antipodes.
– Identifier le sens de chaque réflexion pour mettre le ton qui convient.
– Mettre en relief certains mots importants en les disant plus fort ou plus lentement.
– Prendre en compte la place des virgules pour repérer les unités de souffle.
– Marquer la fin du récit.

Les propositions des élèves constituent un ensemble de cri- tères de réussite. Ils vont guider celui qui lit comme ceux qui écoutent. Ces derniers pourront donner leur avis sur la lec- ture faite à voix haute en s'appuyant sur ces points précis observés.

La liste des critères peut être augmentée au fur et à mesure des lectures à voix haute, qui peuvent s'étaler sur plusieurs jours. Un entraînement peut être demandé au préalable.

Réponses aux questions

L'auteur.

Si Alice tombait du haut du toit, elle n'en parlerait à personne puisqu'elle serait sans doute morte.

Ce sont des lignes de repère sur le globe terrestre : la latitude indique une distance par rapport à l'équateur ; les lignes appelées « longitude » passent par les pôles.

Alice atterrit sur un tas de feuilles mortes.
La langue originale du texte est l'anglais.

2 - Échangeons autour du texte

Les élèves seront amenés à retrouver les caractéristiques de chaque genre cité.
Ils rapprocheront sans doute ce début d'histoire du genre du conte en procédant par élimination et en faisant réfé- rence au merveilleux. Mais il ne s'agit pas ici d'un conte au sens habituel : il n'y a pas de problème à résoudre, pas de quête, pas de morale. C'est une histoire dans le registre de l'étrange, du merveilleux.

Écrire **J'ajoute une phrase à l'histoire**

Lire ou faire lire la consigne. Rappeler ce qui avait été dit des écrits entre parenthèses présents dans le texte (question de compréhension 5 page 84).
Relire le passage écrit au tableau : *Plus bas, encore plus bas, toujours plus bas. Est-ce que cette chute ne finirait jamais ? « Je me demande si je vais traverser la terre d'un bout à l'autre ».* Identifier avec les élèves la partie de narration et la phrase prononcée ensuite par Alice et repérer la place de la paren- thèse à écrire (après *plus bas, toujours plus bas*).
Demander aux élèves à quoi va servir d'ajouter une remarque de l'auteur. Rechercher tout d'abord celles présentes dans la lecture des deux extraits.
En faire un inventaire oral en analysant le rôle de chacune :
– « *dans la mesure où elle était capable de réfléchir, car elle se sentait tout endormie et toute stupide à cause de la cha- leur* » (extrait 1, l. 5) : information sur l'état physique d'Alice ;
–« *Lorsqu'elle y réfléchit par la suite, il lui vint à l'esprit qu'elle aurait dû s'en étonner, mais, sur le moment, cela lui sembla tout naturel* » (extrait 1, l. 12) : information sur son état d'es- prit ;
– « *Supposition des plus vraisemblables* » (extrait 2, l. 4) : com- mentaire d'humour noir, l'auteur donne son avis ;
– « *car, voyez-vous, Alice avait appris en classe pas mal de choses de ce genre, et, quoique le moment fût mal choisi pour faire parade de ses connaissances puisqu'il n'y avait personne pour l'écouter, c'était pourtant un bon exercice que de répéter tout cela)* » (extrait 2, l. 8 à 11) *:* commentaire, l'auteur donne son avis ;

Différenciation

Travailler par deux : l'un est Alice, l'autre l'auteur.
Diminuer la quantité à dire : répartir le texte entre quatre élèves : l'un dit les parenthèses du narrateur et les trois autres prononcent les paroles d'Alice. Ce travail peut déboucher sur une théâtralisation : le narrateur reste fixe ; les trois « Alice » se succèdent dans leur chute comme sur la planche de vignettes.
Si la classe est équipée de tablettes, le recours à l'enregis- trement est très utile pour l'élève. Ce

Séance 4

– « *Alice n'avait pas la moindre idée de ce qu'était la latitude, pas plus d'ailleurs que la longitude, mais elle jugeait que c'étaient de très jolis mots, des mots superbes.* » (extrait 2,
l. 13 à 15) : l'auteur donne son avis ;
– « *cette fois, elle fut tout heureuse de ce qu'il n'y eût personne pour écouter, car il lui sembla que ce n'était pas du tout le mot qu'il fallait...* » (extrait 2, l. 18 à 21) : information sur les sentiments d'Alice ;
– « *et elle essaya de faire la révérence tout en par- lant...* » (extrait 2, l. 23-24) : information sur les mouvements d'Alice ;
– « *Quelle idée de faire la révérence pendant qu'on tombe dans le vide* ! » (extrait 2, l. 24-25) : commentaire ;
– « *Croyez-vous que vous en seriez capable* ? » (extrait 2, l. 25) : interpellation du lecteur ;
– « *Dinah était la chatte d'Alice.* » (extrait 2, l. 31) : informa- tion.

Écrire la synthèse de la nature des réflexions faites par l'au- teur au tableau :

L'auteur donne :
– 1 soit **son avis**,
– 2 soit des **informations sur Alice** (son état physique, son état d'esprit, ses mouvements),
– 3 soit **interpelle le lecteur**.

Collectivement, les élèves proposent quelques phrases à l'oral dans ces trois catégories en relation avec la consigne d'écriture.

Les élèves écrivent individuellement au brouillon. L'ensei- gnant(e) apporte son aide en se déplaçant de table en table.

> ***Différenciation***
> L'enseignant(e) travaille avec un petit groupe pour aider à la recherche des phrases à l'oral et leur transcription à l'écrit.

Les élèves lisent leurs écrits devant la classe. Lors de cette mise en commun, si des maladresses syntaxiques ou sémantiques apparaissent, les élèves auditeurs et scripteurs s'entraident pour améliorer l'écrit qui est ensuite recopié.

Lire ***En suivant monsieur Lapin… (3 séances et une séance d'écriture)***

➔ Manuel, p. 86-89

Séance 1

1 - Lecture

Les élèves lisent les planches de la BD. Les laisser

2 - Questions de compréhension

Proposer alors aux élèves les questions 2 et 3. Les laisser manipuler le manuel, permettre de feuilleter les pages pré- cédentes, celles de l'extrait du roman.

> ***Différenciation***
> Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binômes pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.
> **Question 2 :**
> **1.** Pour aider certains élèves, procéder explicitement à une correspondance entre passage du texte et vignette BD (présence de l'enseignant(e)).
> **2.** La tâche peut ne porter que sur le passage

Réponses aux questions

Oui, c'est la même histoire.
Les commentaires de l'auteur entre parenthèses et certa
Ce qu'on va me trouver courageuse !
Je me demande si je vais traverser la Terre d'un bout à l'
On ne voit pas de différence de description en ce qui co

1 - Rappel

Demander aux élèves sur quel texte ils travaillent (titre, genres). Leur faire résumer le passage étudié.

2 - Questions de compréhension

Séance 2

Les questions 4 à 8 portent sur les caractéristiques de la bande dessinée.
L'enseignant(e) invitera tout d'abord les élèves à rechercher dans ces questions le vocabulaire propre à la BD (planche, bulle, vignette). Ces mots sont écrits au tableau. Les élèves en proposent des définitions en faisant appel à leurs connais- sances antérieures ou recherchent dans le dictionnaire. Ce vocabulaire devra être réactivé régulièrement pendant la période consacrée à la BD.

> ***Différenciation***
> Chaque question peut être confiée à un petit groupe d'élèves. Une mise en commun est faite au bout de 5 à 10 minutes.

Réponses aux questions

La planche 3 correspond à la fin du texte à partir de la

ensuite s'ex- primer et les guider si besoin par la question 1 de la page 89. *Est-ce la même histoire que la lecture précédente ?* Une mise en commun à l'oral donnera une réponse globale mais fera peut-être apparaître des éléments d'analyse précis.



Réponses aux questions



Les bulles de la première vignette correspondent au di … e ne ré

Oui – sauf « Oh mon Dieu ! » remplacé par « Oh là là !

La 3. Le procédé est le gros plan sur le visage d’Alice e

Il montre qu’Alice entre dans le terrier en la dessinant … image

3 - Mise en commun

Demander aux élèves de rappeler les changements observés dans la BD par rapport au roman, les lister. Cette liste pourra être utilisée lors du faire le point.

Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Les élèves ont à lire les paroles des vignettes 1 à 6.

Les faire réfléchir à la difficulté de lire des bulles : le texte est très court et la majeure partie de l’histoire est exprimée par le dessin. Ils peuvent imaginer qu’ils ont à doubler un film. Ils relisent silencieusement les vignettes pour chercher des moyens de rendre expressive la lecture à voix haute.

Mise en commun des idées ; une trace est laissée au tableau. Propositions envisageables :

– Laisser du temps entre les différentes questions d’Alice à sa sœur pour montrer que cette dernière ne répond pas (reprise de la question de compréhension 5).

– Vignette 2 : traduire l’ennui d’Alice et sa lassitude dans la deuxième réplique.

– Remplacer les signes graphiques de la vignette 3 par une onomatopée.

– Prendre un ton pressé pour les paroles du lapin.

Les propositions des élèves constituent un ensemble de critères de réussite. Ils vont guider celui qui lit comme ceux qui écoutent et qui vont donner leur avis sur ces points précis à observer.

La liste des critères peut être augmentée au fur et à mesure des lectures à voix haute.

Celles-ci peuvent s’étaler sur plusieurs moments de classe.

2 - Échangeons autour du texte

On peut, dans un premier temps, évoquer les différents sup- ports de lecture qui réunissent l’image et le texte : les BD, les magazines, les albums et aussi la présence de quelques images à l’intérieur de

Différenciation

Dans le cas où des élèves exprimeraient leur préfé- rence pour un texte sans image, on peut faire un jeu de « bataille » : un élève est pour les images accompagnant la lecture, un autre contre. Chacun

Séance 4

certains romans. Si l’on veut que cha- cun parle, on peut donner la parole en suivant de table en table. Accepter alors que des élèves puissent avoir les mêmes arguments que leurs camarades.

Écrire **J’ajoute une phrase à l’histoire**

Cette écriture doit exprimer la compréhension de la vignette. Les signes graphiques marquant l’étonnement sont rempla- cés par une phrase. Faire nommer ces signes graphiques (point d’interrogation et point d’exclamation), trouver de quel type peut être cette phrase (exclamative ou interroga- tive). Interroger les élèves sur la vignette : *pourquoi voit-on Alice en gros plan ? Quelle est son attitude ? Décris son visage ? Que voit-elle ? Que ressent-elle ?*

Laisser les élèves travailler individuellement.

Faire lire les productions des élèves en alternant une excla- mative/une interrogative. Lors de cette mise en commun, si des maladresses syntaxiques ou sémantiques apparaissent, les élèves auditeurs et scripteurs s’entraident pour améliorer l’écrit qui est ensuite recopié.

Pour mieux lire **Comprendre comment l’image raconte (1 séance)**

➔ Manuel, p. 90

Cette page attire l’attention sur le choix de la « prise de vue ». Comme pour prendre une photo, on peut choisir de s’approcher plus ou moins, regarder selon un angle de vue déterminé et faire varier ces choix d’une vignette à l’autre pour les enchaîner.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Les mots techniques employés (gros plan, plan large, etc.) se comprennent facilement et sont souvent connus quand les élèves ont des appareils photo à leur disposition. On peut néanmoins, pour s’assurer de la connaissance de tous, propo- ser ce vocabulaire à partir de photos. Les différents exercices du « Je réfléchis » sont à faire à l’oral pour faire bénéficier chacun des connaissances réparties au sein du groupe et

Différenciation

Une recherche orale peut être faite avant de passer à l’écrit.
L’enseignant(e) peut aider un petit groupe d’élèves en difficulté lors du passage à l’écrit.
Les élèves peuvent travailler en binômes pour trouver des réponses à leurs difficultés



pour accompagner dans le dialogue les élèves qui découvrent les notions étudiées.

Corrigés

a. plan large : vignette 1 – plan moyen : vignette 2 – gros plan : vignette 3.
b. plan large : pas d'autre vignette ; plan moyen : vignettes 6-8-9-10-11-13-14-15-16-17-18 ; gros plan : vig
étonnement : vignette 3 ; paysage : vignette 1 ;
les trois premières vignettes présentent les personnages et on se rapproche de l'héroïne de l'histoire : Alice
vignettes 9 et 10. Alice va entrer dans le terrier ; la vue de dessus donne une impression de fragilité.
On sent que le personnage ne domine pas la situation.

Laisser les élèves lire silencieusement le « Je retiens » et les faire échanger sur ce qu'ils ont compris. Demander de faire explicitement le lien avec les questions du « Je réfléchis ».

2 - Application : « Je m'entraîne »

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent lire et relire le « Je retiens », les exercices du « Je m'entraîne » ayant comme objectif d'utiliser ce qui y est écrit.

Corrigés

plan large : b, plan moyen : c, gros plan : a.
vignettes 4 et 5 (gros plan sur la tête du lapin
qui regarde la montre) – vignettes 11 et 12 (gros plan sur les mains d'Alice qui rencontrent le vide).
a. Le vampire semble redouter quelque chose qu'il aperçoit venant devant lui. Vue en plongée.
b. Le vampire semble poser pour une photo. Il a l'air sûr de lui. Vue normale.
c. Le vampire va attaquer. Vue en contre-plongée.

3 - Méli-mélo

Corrigé

Merveilleuse : me / mer / merveille / veille / veilleuse / use. Situation : si / tu / situ / on.
Courage : cou / cour / ou / age (âge) rage. Découverte : de / cou / ver / verte / ver / couvert / couverte / couve
Insupportable : supportable / support / portable / port / table / ta / su.

Faire le point

L'adaptation d'un roman en BD (1 séance)

➔ Manuel, p. 91

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Les questions du « Je réfléchis » ont pour objectif d'amener les élèves, à partir des textes de l'unité, à prendre conscience des procédés utilisés pour l'adaptation en BD : le texte d'ori- gine se retrouve dans les bulles et la majeure partie de l'écrit est rendue par le dessin et les onomatopées.
On peut voir que l'adaptation résulte de choix propres au réalisateur de la BD ; en particulier, il choisit les éléments qu'il veut conserver, ceux qu'il veut mettre en valeur et ceux qu'il ne garde pas.
Les questions du « Je réfléchis » sont à poser au groupe classe, à l'oral, pour mettre en place un dialogue pédagogique animé par l'enseignant(e). Les élèves n'ont que les pages de texte sous les yeux. L'enseignant(e) leur demandera d'imagi- ner les points du « Je retiens » à partir des exemples analysés du « Je réfléchis ». La lecture du « Je retiens » viendra valider la réflexion.

Corrigés

La BD étant une adaptation fidèle, la plus grande partie d
On comprend que le sol s'abaisse brusquement par l'utili
et d'**une onomatopée AH !!** ; « Elle tomba lentement »
de la première vignette de sa chute.
Dans la BD, « Oh, mon Dieu » est remplacé par
« Oh là là ! » sinon l'ordre des paroles est le même.
« Oh là là ! » puis « Je vais être en retard ! »
L'importance de la montre se voit grâce à un gros plan.

Faire lire le « Je retiens » et demander aux élèves de le redire avec leurs propres mots.

2 - Application: « Je m'entraîne »

Les exercices proposent aux élèves de réfléchir à une adap- tation BD d'une petite histoire en reprenant les points du « Je retiens ».

1 ●○○ 2 ●○○ On peut donner la photocopie du texte à
Relire la liste rédigée dans la séance 2 de
l'adaptation en BD *En suivant monsieur Lapin...*

adapter pour que les élèves surlignent et annotent en fonc- tion des questions posées.



Il s’agit de comprendre que le plan choisi doit per- mettre de voir toute la scène du petit-déjeuner.



Il faut comprendre la relation entre les personnages et se souvenir du conseil « Je retiens » de la page 90.

Corrigés

Les paroles des dialogues, mais il serait préférable d’écourter la réponse de l’enfant.
Tom fond en larmes.
Plan large au tout début de l’histoire pour faire comprendre le contexte (cuisine, petit-déjeuner, maman qui atter
Angle de vue normal ou en contre-plongée si on veut montrer une maman un peu agressive.



Différenciation

Avant de laisser les élèves répondre, procéder à une mise en commun pour s'assurer de la compréhension fine de l'histoire par tous. Évoquer la succession des moments, l'un est raconté à la fin (cauchemar) mais précède le pre-

Lire D'autres adaptations de romans en BD…

Loïc Dauvillier, Olivier Deloye, d'après *Oliver Twist*
de Ch. Dickens, Éditions Delcourt

Les élèves connaissent peut-être l'adaptation cinématogra- phique du roman de Charles Dickens. Ils en retrouveront une adaptation fidèle dans cette BD en cinq tomes. C'est l'histoire d'un enfant confronté à la misère. Le roman se passe à Londres à l'époque victorienne. Oliver est un orphelin qui vit dans le dénuement le plus total. Il connaît l'hospice dont il est chassé et est exploité par différents maîtres avant de tomber dans les griffes d'une bande de voleurs. Heureusement, il est sauvé et adopté par un brave homme.

David Chauvel, Fred Simon, d'après *L'Île au trésor de R. L. Stevenson*, Éditions Delcourt

Adaptation en trois tomes de l'histoire du jeune Jim Hawkins dont la vie bascule le jour où il trouve, dans les bagages d'un vieux loup de mer balafré, une carte mystérieuse qui révèle la position d'une île lointaine et fabuleuse : l'île au trésor… Il embarque alors à bord de l'*Hispaniola* et fait connaissance d'un certain John Silver… Une incroyable aventure débute que les élèves liront sans difficulté grâce à un très bon rendu dans le dessin et les couleurs. L'adaptation est fidèle au roman.

Michel Plessix, d'après *Le Vent dans les saules*
de K. Grahame, Éditions Delcourt

Le Vent dans les saules est une série de bandes dessinées pour la jeunesse de Michel Plessix adaptée du roman anglais *Le Vent dans les saules* (1908) de Kenneth Grahame.

Elle se compose de quatre tomes, d'une grande qualité d'images et de composition, tous publiés chez Delcourt : *Le Bois sauvage* (t. 1), *Auto, crapaud, blaireau* (t. 2), *L'Échappée belle* (t. 3), *Foutoir au manoir* (t. 4). Facile à lire, remplie de fantaisie et d'humour, elle contient une morale : l'amitié est un bien précieux qu'il faut entretenir. *Le Vent dans les saules* a aussi été adapté au cinéma par Disney.

Enrichir son vocabulaire
Les mots de la BD (2 séances)

➔ Manuel, p. 92-93

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Les exercices de cette phase de recherche ne comportent pas de difficulté particulière. Ils peuvent être réalisés par tous en autonomie et corrigés de façon collective ou se faire oralement. **Exercice 1.** La bande dessinée de l'unité ne comporte pas de cartouche : prévenir les élèves qu'un nom sera trouvé par élimination des autres. Faire rechercher les signes graphiques dans la vignette de la BD. Ils sont assez rares : il s'agit essen- tiellement de traits verticaux pour traduire la chute d'Alice. **Exercice 2.** Les élèves peuvent revoir le passage de la BD s'ils veulent se remémorer le passage de l'histoire. **Exercice 3.** Si on choisit de répondre par écrit à cette ques- tion, l'ordre des informations à donner doit être bien respecté par les élèves.

Corrigés

1. une bulle – **2.** une onomatopée –
3. un signe graphique – **4.** un cartouche.
« Hé ho ? » : Alice ne voit plus le lapin et l'appelle avec
« Ah !! » Sentiment de surprise.
« AAAAAAAAAh ! » Sentiment de peur.
1. B. c. On est au niveau du personnage et on voit ce c
C. a. L'angle de vue donne l'impression que quelque ch
A. b. L'angle de vue donne l'impression que le personnage va faire quelque chose d'important.

Les élèves prennent connaissance des listes de mots et sont invités à poser des questions sur ceux qu'ils ne comprennent pas. L'échange oral au niveau de la classe doit apporter la plupart des renseignements nécessaires à la compréhension sinon les élèves recherchent dans le dictionnaire. On s'ap- puiera sur des exemples connus, des supports de BD de la classe par exemple.

Les mots qui ont nécessité des explications sont inscrits au tableau ou sur une affiche. Leur définition est écrite à par- tir des propositions orales des élèves et un entraînement sur plusieurs jours peut se mettre en place, l'enseignant(e) demandant soit le mot à partir de sa définition, soit la défi- nition à partir du mot, soit une phrase comportant le mot.

Séance 2

1 - Rappel

Demander aux élèves de rappeler la thématique travaillée et de redonner de mémoire à l’oral l’organisation du tableau



page 93 puis le plus grand nombre possible d'éléments de ce tableau.

2 - Application: « Je m'entraîne »

4 ●○○ Des mots des listes sont à trouver à partir de leur définition.

5 ●○○ Il s'agit de nommer l'angle de vue. Les élèves peuvent, si besoin se reporter au « Je retiens », page 90.

6 ●●○ Identifier une vignette grâce à des éléments de composition. L'élève doit vérifier toutes les données de des- cription de l'image pour ne pas se tromper de vignette.

7 ●●● Remplacement d'un vocabulaire courant par un vocabulaire spécifique.

8 ●●● Retrouver les étapes d'une bande dessinée. Oralement, les nommer dans le désordre. On fait des **croquis**, ensuite vient l'étape du **crayonné**, puis **l'encrage**, enfin on **colorise**.

Différenciation

L'**exercice 6** demande que le vocabulaire proposé soit bien compris. Il faut donc s'attacher à vérifier le sens qu'y mettent les élèves. On peut s'entraîner à dire une phrase unique sur les tons indiqués pour bien s'approprier les nuances.

Exercice 7 : l'usage du dictionnaire peut soutenir la recherche pour certains verbes (*s'offusquer*, *riposter*). L'ob- servation de la construction du mot peut suffire pour les verbes *contredire*, *s'emporter*. Quant aux verbes *critiquer* et

Corrigés

A. le découpage – **B.** le cartouche – **C.** une onomatopée.

A. vu de dos – **B.** vu de face – **C.** vu en plongée – **D.** vu en contre-plongée.

a. 13 – **b.** 12 – **c.** 11 – **d.** 9 ou 10 – **e.** 5.

Pour réaliser mon histoire en BD, j'ai dessiné **des vignettes** (**des cases**) sur mes feuilles. Cela me fera deux **planches** de dessins. J'aime bien la série de **vignettes** où l'on voit le personnage **en plongée**, suivi d'un **gros plan** de son chapeau. On sent bien qu'il va lui arriver quelque chose.

b. – **d.** – **c.** – **a.**

Écrir **le scénario d'une BD à partir d'un roman (deux fois 3 séances)**

➔ Manuel, p. 94-95

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont permis aux élèves de comprendre la démarche utilisée pour adapter un roman en BD. Ils ont analysé les procédés à mettre en œuvre et ont acquis un vocabulaire spécifique pour parler de la réalisation de la bande dessinée. La partie Écrire va les mettre dans la posture du créateur de BD en leur proposant des situations de complexité croissante à partir du roman *Les Aventures d'Alice aux pays des Mer- veilles*.

Séance 1

1- Les critères d'écriture

Pour l'exercice 1 (Je complète le scénario d'une BD) et l'exercice 2 (Je réalise le scénario d'une BD), les élèves lisent attentivement le texte *Dans le terrier du lapin* (suite).

Collectivement, on s'assure que le passage a été bien compris des élèves. Ils le résument avec leurs mots. Des com- mentaires peuvent être faits pour préciser les sentiments et les émotions d'Alice. Une photocopie du texte peut être don- née aux élèves pour qu'ils puissent prélever ce qui leur est nécessaire pour réaliser le scénario en soulignant, entourant, rayant, ajoutant…

2- Le premier jet

1 ●○○ **Je complète le scénario d'une BD**

La contrainte d'écriture en quatre vignettes oblige les élèves à choisir dans le texte les éléments qui leur semblent les plus intéressants pour rendre compte de l'histoire. Les deux pre- mières vignettes étant décrites, il n'en reste que deux à faire. Inciter les élèves à se représenter l'épisode « dans leur tête » comme s'ils voyaient un film. Quelles images leur viennent à l'esprit ?

Cette première situation traite essentiellement des différents moments à illustrer.

2 ●●○ **Je réalise le scénario d'une BD**

Les moments de l'histoire sont choisis et écrits mais les élèves doivent réfléchir aux moyens qu'offre la BD pour exprimer au mieux tout ce que dit le texte.

La liste des éléments de la vignette (dessins, bulles, car- touches, onomatopées, signes graphiques) est écrite au tableau. Elle guidera la réflexion des élèves et les amènera à faire plusieurs va-et-vient entre le texte du roman et leur scénario.

Les élèves travaillent individuellement.

Différenciation

L'écriture du scénario peut être facilitée par une phase orale d'échanges entre les élèves par petits groupes ou entre l'enseignant(e) et l'ensemble ou une partie de la classe. L'enseignant(e) peut apporter de l'aide à un petit groupe en le faisant réfléchir collectivement et en aidant à se mettre d'accord sur un même scénario.

Pour la situation 2, on peut donner une feuille aux élèves, présentant la succession des cinq cases,



Séance 2

Retour sur le premier jet

Une ou deux réalisations d'élève sont projetées pour servir d'analyse commune. Collectivement la classe vérifie que les contraintes données par la consigne ont été respectées (nombre de vignettes par exemple) et si leur scénario prend en compte la partie indiquée du texte.
C'est le moment de mettre en commun les différentes idées de réalisation et d'inventorier pour l'exercice 2 tous les moyens d'expression que permet la BD.

Les élèves sont invités à comparer leurs réalisations deux par deux et à s'entraider pour enrichir chaque réalisation.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Voir la démarche générale page 34 du guide pédagogique.

Séances 4, 5, 6

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 95.

3 ●●● J'écris un nouveau scénario de BD

Les élèves lisent la suite du texte qui est proposée.
Un moment d'échange oral est bienvenu pour que la situa- tion demandée soit bien comprise de tous. Théâtraliser la scène si besoin. Les élèves évoqueront les actions d'Alice, l'enseignant(e) les guidera en demandant :

– *Citez toutes les actions d'Alice dans ce passage.*
– *Que pense-t-elle, que ressent-elle au moment de ses actions ?*
– *Dans quel lieu se trouve-t-elle ? Quels objets rencontre-t-elle ?*

Pour faire une adaptation en BD, on peut réfléchir selon les éléments constitutifs de la vignette : dessins, bulles, car- touches, onomatopées, signes graphiques. Les noms de ces éléments peuvent être écrits au tableau. À côté de chaque dessin, on peut inscrire : plan, angle de vue.

Différenciation

On travaillera oralement avec les élèves en difficulté. Puis l'enseignant(e) commencera le scénario de la première vignette en s'appuyant sur les propos des enfants. On continuera progressivement avec les autres vignettes, tout en incitant les élèves à poursuivre individuellement

Séance 2

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

***Cf.* guide p. 34**

Oral **Parler d'une BD (2 séances)**

➔ Manuel, p. 96

Situation 1 (1 séance)

Compéte nces d'expre ssion	Compéte nces de réceptio n
– Produire un discours descriptif. – Utiliser un vocabulaire spécifique au genre de la BD.	– Comprendre un oral. – Se faire une représentation mentale à partir d'une succession d'indices.

1 - Compréhension de la tâche

Les élèves découvrent la consigne. Ils recherchent collecti- vement les éléments qu'on peut donner pour décrire une vignette. Les écrire au tableau et les détailler : les person- nages, les lieux, les couleurs, les angles de vue (normal, plongée, contre-plongée), les plans (large, moyen, gros plan).
Cette phase permet de revoir les caractéristiques de la vignette, d'utiliser le vocabulaire spécifique travaillé dans l'unité.
Demander à la classe de choisir une vignette et la décrire en exemple.

2 - Préparation de l'oral

Chaque élève choisit une vignette (procéder à une numérota- tion des vignettes). Une liste des indices de description peut être écrite au brouillon.

Différenciation

Le travail peut se faire en binômes.

3 - Activité orale

Chaque élève décrit sa vignette. Le reste de la classe écoute jusqu'à la fin de la description avant de proposer l'identifi- cation de la vignette en donnant son numéro.

Retour sur le premier jet

***Cf.* guide p. 34 et mise en œuvre proposées pour les exer- cices 1 et 2.**

Différenciation

L'élève qui a bien identifié la vignette indique les indices verbaux qui lui ont permis de trouver.

Dans le cas où la vignette n'est pas trouvée, les auditeurs peuvent poser des questions pour avoir des renseigne- ments complémentaires.



Situation 2 (1 séance)

Compéte nces d'expre ssion	Compéte nces de réceptio n
– Dire des dialogues et des onomatopées de façon expressive. – Réaliser des bruitages.	– Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

1- Compréhension de la tâche

Dans un premier temps, faire écouter aux élèves un enre- gistrement audio d'un dessin animé, d'Alice si possible. Demander de le détailler en faisant identifier les paroles des personnages, les paroles du narrateur (s'il y en a), la musique et les bruitages.

S'appuyer sur des paroles expressives d'un personnage (en colère, triste…) pour faire trouver l'émotion exprimée.

Les entraîner à dire ces mêmes paroles de différentes manières (joyeuse, surprise, calme…).

Lire la situation 2 page 96 et faire le lien avec le travail pré- cédent.

2- Préparation de l'oral

Lire collectivement les pages 86 à 88.

Nommer les personnages. Indiquer à chaque bulle l'émotion ressentie.

Lister les bruitages possibles et éventuellement la manière de les réaliser.

3- Activité orale

Chaque élève présente sa mise en voix de la BD. Il peut ajou- ter des bruitages pour créer un univers sonore en relation avec les lieux, les situations.

Les auditeurs peuvent suivre sur le livre la succession des vignettes. Le mieux serait de pouvoir projeter successivement chacune d'elles.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler par trois : une voix pour Alice, une deuxième pour le lapin, le troisième élève s'occupe des bruitages.

À vive voix

Expliquer qu'il s'agit essentiellement d'un travail de diction. Faire remarquer que le même son revient souvent et rend difficile la diction. Sur quoi peut-on s'appuyer pour réussir à le prononcer correctement et vite ?



Les mots du poète

➔ Manuel, p. 97-110

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Identifier le genre de la poésie et ses enjeux. – Construire les caractéristiques et les spécificités du genre poétique.	– Se familiariser avec des procédés jouant avec les mots, avec la langue.	– Construire une posture d'auteur, en écrivant des poèmes, en lien avec la lecture.	– Dire un poème de façon expressive.

Méthodologie

Repérer les phrases pour bien lire un poème sans ponctuation.

Faire lire des poèmes aux élèves, c'est leur faire découvrir des textes riches, variés, particuliers, à la fois libres et exigeants. C'est bien autre chose que de découvrir de simples jeux de langage, des notions formelles abordées pour elles-mêmes. C'est leur faire connaître un mode d'expression extraordinai- rement ouvert et fécond. Ils découvrent aussi diverses façons d'utiliser la langue, façons qui parfois peuvent étonner, amu- ser, intriguer.

Il convient évidemment à l'école d'accompagner les élèves dans la découverte de la poésie, en les aidant à apprivoiser les poèmes ou à se laisser apprivoiser par eux, à entrer en dia- logue avec eux. L'apprenti nageur peut plonger directement dans un bassin ou une rivière et trouver progressivement les gestes qu'il faut, mais les leçons d'un maître-nageur sont aussi utiles. Cette unité est donc conçue comme une séquence privilégiée de découverte de la poésie qui vise à fournir aux élèves quelques clés pour mieux l'apprécier et en tirer profit. L'idéal est de leur donner l'envie de fréquen- ter les poèmes et les poètes en parcourant des recueils dans lesquels les textes se répondent, se complètent pour tisser le propos d'un auteur.

Le titre de l'unité annonce ce que l'on cherche à montrer aux élèves. Dans ses poèmes, le poète s'exprime par les mots qu'il utilise de façon particulière. Ce faisant, il dit le monde, il invite au rêve, à la réflexion et partage ses impressions et ses sentiments avec le lecteur.



Le choix des textes

– La première double page rassemble trois poèmes contem- porains.

Jacques Charpentreau est né le 25 décembre 1928 et décédé à Paris en mars 2016. Instituteur puis professeur de français, il a écrit une trentaine d'ouvrages poétiques et a reçu de nombreux prix. Dans plusieurs recueils, il présente aux jeunes lecteurs de nombreux poètes. Le texte retenu, *À l'écoute*, invite à bien écouter les mots des poèmes.

Raymond Queneau (1903-1976) est un poète reconnu qui appartient au patrimoine littéraire. Dans toute son œuvre, poétique ou romanesque, il s'exprime en rapprochant la langue parlée et la langue littéraire. Certains de ses poèmes sont souvent proposés à l'école, comme celui présenté ici, *Bien placés, bien choisis…*, qui permet de réfléchir à l'écriture poétique à partir d'un exemple particulier.

Jean-Pierre Siméon est né à Paris en 1950. Professeur de Lettres, il est l'auteur de nombreux recueils de poésie, de romans, de livres pour la jeunesse, de pièces de théâtre. Véritable militant de la poésie, il est directeur artistique du Printemps des poètes[1]. Son texte *Les couleurs de l'invisible* invite le lecteur à imaginer « l'arc-en-ciel de ses songes » à partir des mots qu'il lit.

Ces trois poètes disent la nature langagière de la poésie. Il s'agit bien de créer avec les mots, qu'il faut déguster,

1. Le Printemps des poètes est une manifestation annuelle internationale visant à sensibiliser à la poésie sous toutes ses formes.



savourer, choisir, en prenant le temps de les chercher parfois. Ils présentent aussi la poésie comme une quête active du sens des choses, et comme une source de plaisir.

– La deuxième double page est consacrée à quatre poèmes de Jacques Prévert (1900-1977). Cet auteur très populaire manie la langue d'une façon moderne et parfois surpre- nante. Elle paraît souvent simple et commune, mais arrangée en de nombreuses images, rythmée différemment et riche de jeux de mots. Beaucoup de ses poèmes sont lus à l'école.

– La troisième double page présente trois courts poèmes de Tahar Ben Jelloun. Cet écrivain franco-marocain, né à Fès, est très célèbre, à la fois comme romancier, comme essayiste et comme poète. Il est également peintre. Ces trois poèmes, en vers libres, évoquent des moments caractéristiques de cer- tains aspects de la vie marocaine. Les textes donnent à voir ces moments et en font ressentir l'atmosphère…

Mise en œuvre

Mise en œuvre

Oral Les mots du poète, page d'ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 97

1 - Décrire

Si l'on peut, projeter ou montrer l'image seule aux élèves, leur faire dire à quoi ressemble l'ensemble, ce qu'évoque sa forme. Faire préciser comment le dessin est formé : par du texte organisé en dessin. On peut introduire le mot « calligramme » : poème disposant les mots en un dessin correspondant à ce qui est dit. Éventuellement, en montrer un d'Apollinaire ou d'autres poètes, que l'on trouve facile- ment sur un moteur de recherche. Dire que ce dessin/poème s'intitule « Le Poémier ». Répondre à la question 1 : un poé- mier est un arbre à poèmes, imaginaire évidemment, créé par un artiste, ici par une femme poète. Faire repérer le nom de l'auteure : Mymi Doinet, auteure de littérature de jeu- nesse (http://mymidoinet.blogspot.fr/). Faire lire la source de l'image et en commenter les éléments : titre du recueil, nom de l'auteur du recueil, éditeur, collection…

Utiliser la première partie de la question 2. Laisser les élèves lire par groupes les mots utilisés. Confronter les lec- tures, les titres trouvés. Les élèves ne connaissent pas tous ces titres : *Ophélie* (Arthur Rimbaud), *Si tu t'imagines* (Ray- mond Queneau), *Le petit cheval blanc* (Paul Fort), *Le cancre* (Jacques Prévert), *La ronde autour du monde* (Paul Fort), *L'albatros* (Charles Baudelaire), *Pour faire le portrait d'un oiseau* (Jacques Prévert), *Le cor* (Alfred de Vigny), *C'est demain dimanche* (comptine), *Le lièvre et la tortue* (La Fon- taine), *La mort du Loup* (Vigny), *L'automne* (Lamartine), *Le cygne* (Baudelaire), *L'éléphant d'appartement* (Jacques Charpentreau), *Le bonheur* (Paul Fort), *Voyelles* (Rimbaud),

Le lac (Lamartine), *Midi* (Leconte de Lisle ou José Maria de Hérédia), *Liberté* (Paul Éluard), *Le bateau ivre* (Rimbaud), *Le pont Mirabeau* (Guillaume Apollinaire).

2- Réagir

Utiliser la deuxième partie de la question 2.
Demander aux élèves si certains titres évoquent un texte connu. *Où l'ont-ils rencontré ? Peuvent-ils en dire quelques mots ? le retrouver ?* Les faire réagir devant ce « poémier ». Qu'a voulu dire ou faire ressentir l'auteure ? Les titres évoquent des poèmes divers qui, rassemblés, donnent naissance à un grand arbre, solide, riche sous lequel le lecteur peut se sentir heureux… Leur faire trouver les différents thèmes évoqués par les titres : animaux, nature, personnages…

3- Aller plus loin

Poser la question 3 et veiller à la répartition de la prise de parole.
Faire présenter l'image en une ou deux phrases prononcées sans hésitation.
Faire dire à quel contenu de l'unité les élèves s'attendent.

Lire **Les mots du poète (3 séances et une séance d'écriture)**

➔ Manuel, p. 98-99

Séance 1

1- Avant la lecture

La question posée vise à amorcer la réflexion sur le langage poétique. Certains élèves peuvent penser que les mots ne sont poétiques que s'ils évoquent quelque réalité perçue comme « belle » ou « émouvante ». D'autres diront que tous les mots peuvent être utilisés dans les poèmes.
Laisser les élèves s'exprimer.
Annoncer que l'on pourra vérifier si, dans les poèmes qui seront lus, des mots paraissent plus poétiques que d'autres et si la poésie consiste à utiliser des mots particuliers ou relève d'autres procédés.

2- Lecture des poèmes *À l'écoute* et *Bien placés, bien choisis…*

Lecture silencieuse des textes par les élèves, puis lecture ora- lisée par quelques-uns.
Les laisser ensuite réagir librement : j'aime – je n'aime pas, et pourquoi ; je ne comprends pas tel mot, tel passage ; c'est beau ; il n'y a pas de ponctuation…

À l'écoute

Relecture magistrale du poème. Veiller à faire entendre les huit syllabes de chaque vers.
Aucun mot ne devrait présenter de difficulté.
Demander aux élèves si, en lien avec la question posée avant la lecture, ils trouvent ici des mots particulièrement



poétiques. Demander ce que veut dire l'auteur dans ce poème : un poème n'a pas toujours un sens préconçu. C'est la rencontre, l'assemblage des mots qui crée le sens, à l'écri- ture et à la lecture.

Questions de compréhension

Poser les questions 1 à 3. Les traiter oralement en se fondant toujours précisément sur le texte.

Prolonger éventuellement en demandant en quoi l'illustra- tion au-dessus du poème correspond au texte.

Bien placés, bien choisis…

Relecture magistrale.

Faire remarquer les deux sons placés en fin de vers, à la rime.

Questions de compréhension

Poser les questions 4 et 5, oralement, en utilisant les diverses réponses des élèves.

Passer à la question 6. La faire traiter par groupes.

Préparer une réponse écrite.

Confronter les réponses.

> ***Différenciation***
> Accompagner pour la question 6 les élèves moins sen- sibles à la poésie, ou généralement

Finir la séance en relisant les poèmes ou en adaptant la consigne « Je lis à haute voix » à cette double page.

Séance 2

1 - Lecture du poème *Les couleurs de l'invisible* Poser en entrée la question 7. En faire préciser l'aspect para- doxal. Annoncer que cette opposition doit être considérée au long de la lecture du poème.

Lecture du texte par l'enseignant(e) ou par les élèves avant de procéder à une lecture à voix haute à plusieurs, chacun lisant une strophe.

2 - Questions de compréhension

Les traiter collectivement en exigeant que les réponses proposées se fondent sur le texte. Guider les élèves en leur faisant d'abord relever les mots qui répondent aux questions et les laisser proposer ensuite leur interprétation.

Faire relire chaque strophe pour répondre à la question 8. Au tableau ou au tableau numérique, faire surligner les mots concernés en deux couleurs, l'une pour l'invisible, l'autre pour les couleurs évoquées.

Pour la fin du texte, poser la question 9.

Terminer en posant la question 10. Ménager un temps de réflexion, éventuellement par deux ou par groupes, avant de faire dire les réponses.

Réponses aux questions

Poème À l'écoute

D'après le poète, les mots n'ont pas toujours un sens précis. Cela est bien exprimé dans les deux premiers ve

Cette question complète la précédente. Les mots n'ont pas de sens par eux-mêmes, mais seulement s'ils sont

ils forment des phrases qui créent du sens. Ensuite, ils construisent un contexte qui les précise.

Les verbes utilisés peuvent s'appliquer aux êtres vivants et même aux humains : se parler, se trouver, se déc

Poème Bien placés, bien choisis…

Ce qui relève du langage parlé ou y fait penser,
ce sont d'abord certaines constructions : on sait pas (5), faut ensuite (7) et aussi l'orthographe imitant l'oral :
de cela a et en général la simplicité du vocabulaire employé.

Il y a toujours quelque chose de magnifique,
de grandiose dans un poème. Il ne dit pas seulement la réalité mais va plus loin, la transforme. Le poète expri

Ces deux poèmes parlent des mots que l'on emploie pour écrire un poème. Leur sens n'est pas toujours dom
« tendre l'oreille ».

Les couleurs de l'invisible

Les deux mots « couleurs » et « invisible » s'opposent en

Mais le poète recrée le réel par les mots et peut associer

Cette question développe la remarque précédente. coule
invisible :
ce qu'on entend : son du violon, des guitares, le vent ;
ce qu'on respire : le vent ;
ce qu'on ressent : caresse, solitude, amour ou amitié, p
les songes.

Les couleurs de l'arc-en-ciel sont : rouge, orange, jaune,

Les songes du poète sont de plusieurs couleurs
car ils concernent des réalités, des rêves, des sentiments

Séance 3

1 - Retour sur les textes

Les faire relire.
Utiliser la consigne du « Je lis à haute voix ».
Établir collectivement une liste de tons différents que les élèves pourront choisir : animé, énervé, didactique, amusé, monotone, rêveur…
Après la lecture de quatre vers par un élève, demander aux autres quel ton a été adopté.

2 - Échangeons autour du texte

Laisser un temps de réflexion. Les élèves peuvent noter par écrit les éléments qui leur plaisent dans le poème qu'ils préfèrent : sa simplicité, son mystère, les images, les mots uti- lisés…
Choisir par exemple trois élèves préférant chacun un poème différent, écouter, faire préciser leurs raisons et demander l'avis de tous.
Si un poème ne recueille aucun suffrage, demander pourquoi. On peut aussi reprendre la question 6 en demandant si les éléments communs trouvés aux deux poèmes de la page 98 se retrouvent dans le poème de la page 99. Accepter diverses réponses.

Séance 4

Écrire J'ajoute une strophe au poème

Lire la consigne. Demander aux élèves de la reformuler : il suf- fit d'ajouter des noms de couleur dans la strophe. Indiquer qu'il serait pertinent d'utiliser des couleurs de l'arc-en-ciel, cité au vers 15.

Laisser les élèves récrire les vers.

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves. En par- ticulier le choix de la couleur peut être expliqué et discuté…

Lire des poèmes de Jacques Prévert (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 100, 101

Séance 1

1 - Avant la lecture

Relever les titres des poèmes de Jacques Prévert que les élèves connaissent éventuellement. Leur demander s'ils se souviennent de quelques vers.
On pourra aussi leur demander de retrouver deux titres de ce poète dans le poémier de la page d'ouverture : *Pour faire le portrait d'un oiseau* et *Le cancre*. On demandera aux élèves, ou à certains, de rechercher ces poèmes en bibliothèque, en médiathèque ou sur Internet et d'en préparer la lecture pour une séance ultérieure, voire pour la séance d'oral en fin de séquence (p. 110).

2 - Lecture du poème *L'école des beaux-arts*

Lecture du poème, d'abord en lecture silencieuse par les élèves. Puis faire lire un(e) ou deux élèves à haute voix.
Demander ce qu'ils ressentent devant ce texte.
Attirer l'attention sur la difficulté de repérer les phrases, en l'absence de ponctuation.

Mots pouvant présenter des difficultés :
cuvette (v. 4) = petite bassine ; intrigués (v. 5) = surpris.

3 - Questions de compréhension 1 à 3

Demander un résumé de ce que raconte le poème.
Utiliser les questions 1 et 2.
Pour la question 3, ménager un temps de réflexion pour que les élèves préparent leur réponse.

Réponses aux questions

- Le père jette une boule de papier dans une cuvette.
- Il s'agit d'une boule un peu magique, prévue pour se tra
- Les enfants sont d'abord intrigués, étonnés (v. 5), puis é
- Assister à cette transformation du papier en fleur multico

Pour vérifier la compréhension et pour développer les com- pétences de lecture oralisée, passer à la rubrique « Je lis à haute voix ». Les gestes accompagnant la lecture pourront permettre au lecteur de mieux faire saisir les différents moments du texte et comment il le ressent.

Compléments. On pourra aller plus loin dans la réflexion à partir de la question 3 en se référant au titre du poème : *L'école des beaux-arts*. On demandera aux élèves ce qu'est ce type d'école dans laquelle l'on apprend des techniques artis- tiques et à créer des œuvres. En quoi ce titre correspond-il au poème ? Les enfants découvrent ici la transformation d'un élément réel et banal, une boule de papier, en fleur multicolore. L'art transforme le réel tout en le respectant. Jacques Prévert a souvent évoqué cette création artistique, à la fois naturelle et mystérieuse. La poésie participe de cette démarche artistique.

4- Lecture du poème *Bain de soleil*

Lire ou faire lire le poème. Le faire reformuler en en listant les éléments : le soleil, le bain, le savon…
Répondre à la question 4 puis terminer par la question 5.

Réponses aux questions

- Les deux derniers vers sont surprenants car l'expression habituelle est que l'on pleure quand on a du savon dans l'œil. Ici, le savon a du soleil dans l'œil et pleure… L'expression est donc détournée,



inversée. Cela permet d'aborder avec les élèves l'humour dont Prévert fait souvent preuve dans ses poèmes,
au charme de la poésie.

Il s'agit bien d'un jeu de mots, les termes du groupe nominal « bain de soleil » étant pris au sens propre : c'

Compléments. On pourra faire imaginer par les élèves une origine « réelle » à un tel poème : le soleil donne dans la salle de bains, se reflète dans la baignoire ou sur les bords, frappe le savon… Cette scène est transformée par le poète comme le papier dans le poème précédent est transformé en fleur.

Séance 2

1 - Lecture du poème *Chanson du vitrier*

Mots pouvant présenter des difficultés : allumeur de réver- bères (v. 15) = homme qui allumait les lanternes dans les rues, rémouleur (v. 19). = personne qui aiguise les couteaux ou les ciseaux.

Commencer par la question 6 en demandant aux élèves ce qu'est un vitrier.
Procéder à une lecture silencieuse du poème.
Faire relever les noms de métier et les définir. Examiner par une lecture précise comment le poète passe d'un métier à l'autre. Poser la question 7.
Relecture du texte par l'enseignant(e) ou par les élèves. Terminer par la question 8.

Réponses aux questions

Un vitrier est « une personne qui vend et pose des vitres » (Larousse Junior). Dire aux élèves que par le passé, les vitriers passaient dans les rues en proposant leurs services (référence possible au Kid de Charlie
les carreaux ou vitres. Il y a donc d'une certaine façon passage d'un mot à l'autre comme dans tout le poème
Ce poème peut paraître composé d'une seule phrase, avec sa majuscule initiale et son point final.
Mais si l'on considère le sens, on peut dire que les quatre premiers vers constituent une phrase ; le vers 5 une deuxième, qui pourrait se terminer par deux points ; ou plus simplement une longue phrase irait du vers 5 à la fin.
Ce qui est présenté comme beau dans ce poème c'est l'entraide, la solidarité qui existent entre tous les métiers, entre toutes les personnes. Chacun contribue au bonheur des autres comme le précise le dernier

Compléments. Demander aux élèves s'ils retrouvent dans ce texte l'aspect mystérieux ou magique et l'humour constatés dans les deux poèmes précédents.

Séance 3

1 - Lecture du poème *Chanson pour les enfants l'hiver*

Lecture par l'enseignant(e) ou silencieuse par les élèves. Faire dire ce que raconte le poème et répondre à la question 9. Reparler de l'humour de Prévert.
Demander pourquoi il y a tant de répétitions dans ce poème et faire le lien avec le mot « chanson » dans le titre. Poser alors la question 10.
Relire à plusieurs le texte, chacun lisant une strophe.
Écouter une version chantée du poème, par exemple par Les Frères Jacques

Réponses aux questions

Le bonhomme disparaît car il fond…
Par sa structure et ses répétitions, Chanson pour les enfants l'hiver paraît davantage ressembler à une chanson. Les répétitions de phrases peuvent faire
la mise en chanson.

2 - Échangeons autour des textes

Chacun de ces quatre poèmes raconte une petite histoire qui peut être adaptée en bande dessinée.
Dans un premier temps, les élèves pourront exprimer leurs choix.
On pourra leur demander alors de prévoir une adaptation en suivant les conseils découverts dans l'unité 6.
Ce travail demandant un certain temps, on se limitera dans cette séance à une première ébauche de synopsis ou de scé- nario.
Les élèves pourront terminer leur bande dessinée à d'autres moments ou chez eux.
Exposer les réalisations dans la classe.

Séance 4

Écrire **J'ajoute quelques vers au poème**

Lire la consigne. Relire le poème afin de la préciser. Chercher
collectivement ce que peuvent dire ou faire le savon et le soleil : se regarder dans le miroir, jouer à cache-cache… Laisser les élèves récrire quelques vers.
Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves.

Lire des poèmes de Tahar Ben Jelloun (3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 102, 103

Séance 1

1- Avant la lecture

Tahar Ben Jelloun est internationalement connu. Les élèves pourront trouver des renseignements sur cet auteur en par- ticulier sur Internet. Ils pourront voir sa photo à la page 116, dans l'unité 8, de leur manuel. Il serait pertinent, pour gagner du temps, de demander aux élèves lors d'une séance antérieure de chercher ces renseignements que l'on recueil- lera lors de cette séance 1.

On peut aussi demander aux élèves de quoi vont parler les poèmes, en voyant les images et les titres des deux pages.

2- Lecture du poème *L'épicerie de Si Abdessalam…*

Lecture du poème, d'abord en lecture silencieuse par les élèves. Puis faire lire un ou deux élèves à haute voix.

Leur demander quelles difficultés de lecture ils rencontrent éventuellement : absence de ponctuation, succession de groupes nominaux…

Aucun mot ne semble présenter de difficultés.

3- Questions de compréhension

Traiter les questions oralement et collectivement.

Poser la question 1. La réponse est explicitement dans le titre. Demander aux élèves de préciser ce que détaille le poème. Il décrit en effet le contenu du magasin, mais aussi l'épicier. Demander quelle est la principale qualité de celui-ci.

Poser la question 2. Si les élèves ne trouvent pas de réponse, leur demander de quoi parle chaque vers, principalement les six premiers, et à quoi peut faire penser leur disposition les uns au-dessus des autres…

Utiliser la question 3. Les noms concernés indiquent des marques de produits, hors le nom de l'épicier. Ils décrient ainsi avec précision les objets placés dans les rayons.

Réponses aux questions

Comme l'indique le titre, ce poème décrit l'épicerie de Si Abdessalam. Il décline les noms de divers produits c
La question porte surtout sur les vers 2 à 5.
La disposition des noms de produits les uns
au-dessus des autres peuvent évoquer la disposition en rayons.
Les noms concernés indiquent des marques
de produits, hors le nom de l'épicier : l'étiquette du vinaigre National, le savon La Main, la farine Drissi, les allu
Le Lion.

Faire relire le poème, par exemple par onze élèves, chacun lisant un vers.

Complément. On pourra s'intéresser au dernier vers, au sens un peu mystérieux. Comment en effet la balance sépare-t- elle le temps ? Une explication possible consiste à développer la métaphore. La balance traditionnelle ressemble à une hor- loge qui marque l'heure et crée donc des « tranches » de temps. La balance, comme l'horloge, sépare le temps.

4- Lecture du poème *Tous les matins…*

Laisser les élèves lire silencieusement le poème. Le faire relire à haute voix par quelques-uns.

Répondre à la question 4 puis terminer par la question 5. Lais- ser les élèves réfléchir avant de répondre. Leur demander ce que signifie le vers 3.

Réponses aux questions

Le soleil entre dans une pièce chez Si Lmokhtar
et le temps passant, il passe devant un miroir et efface
Ce qui peut paraître surprenant : le soleil est présenté c
Il semble être un plaisantin qui vient maquiller le miroir

Compléments. Comme pour le poème de Prévert, *Bain de soleil,* on pourra faire imaginer par les élèves une origine « réelle » à un tel poème : le soleil qui apparaît *tous les matins* dans une pièce.

Séance 2

Lecture du poème *La fin de la journée*

Lecture par l'enseignant(e) ou silencieuse par les élèves. Faire dire ce qu'évoque le poème et répondre à la question 8. Reprendre chaque vers et demander ce qu'il représente : le retour des pêcheurs (v. 2 et 3), le coucher de soleil et ses reflets sur la mer (v. 4), le partage d'un verre de thé (v. 5-6), les occupations (v. 7-11 et 14), et au vers 12, peut-être des nuages en forme de chats qui se détachent sur le ciel bleu, l'azur.

Passer à la question 9 pour faire interpréter ces vers considé- rés comme étonnants.

On peut reprendre la question 7 et l'appliquer à ce poème.

Réponses aux questions

Le vers 1 l’affirme. Les vers 2, 3, 4 le montrent et peut

Laisser les élèves répondre. Aux vers cités ci-dessus, c







Séance 3

1 - Je lis à haute voix

Laisser les élèves relire le poème qu'ils ont choisi. Puis écouter plusieurs lectures. Faire dire aux auditeurs ce qu'ils appré- cient dans la lecture.

2 - Échangeons autour des textes

Rappeler aux élèves que Tahar Ben Jelloun est aussi peintre. Commencer en leur demandant de considérer les deux illus- trations et dire en quoi elles sont équivalentes au poème, ou s'en distinguent.

Leur demander aussi ce qu'est un tableau : il représente un morceau du réel, une scène, un portrait... selon des procé- dés particuliers. *En quoi donc les poèmes ressemblent-ils à un tableau ? Quel réel est évoqué, et à l'aide de quelles images ?* Organiser les prises de paroles.

Séance 4

Écrire **J'ajoute des vers à un poème**

Lire la consigne. Relire le poème. Chercher collectivement où va le soleil et ce qu'il peut faire : entrer dans la maison de quelqu'un d'autre, se promener autour de la place, jouer avec la cime des arbres....

Laisser les élèves récrire quelques vers.

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves.

Pour mieux lire

Repérer les phrases pour lire un poème sans ponctuation (1 séance)

➔ Manuel, p. 104

Bien souvent, dans la poésie moderne, les auteurs choisissent de ne pas indiquer la ponctuation de leurs textes ou de l'indi- quer partiellement. Cette pratique, qui privilégie la fluidité du texte plutôt que sa structuration explicite, n'est pas nouvelle puisqu'elle a été inaugurée par Mallarmé et systématisée par Guillaume Apollinaire vers 1910. Les poèmes lus au cours de cette unité s'inscrivent dans cette tradition. Seul le poème de Jacques Charpentreau, *À l'écoute*, comporte une ponctua- tion complète. Celui de Queneau n'en présente aucune. Dans les autres textes de l'unité, on ne trouve que le point final, absent cependant dans les poèmes de Ben Jelloun. Parfois, les majuscules marquent les débuts de phrases (*Chanson pour les enfants l'hiver*) ou chaque strophe correspond à une phrase (*Les couleurs de l'invisible*).

Le lecteur, et particulièrement le jeune lecteur, peut en être dérouté. La ponctuation, en effet, structure le texte et aide à la compréhension. Elle guide aussi la diction, indiquant les pauses et certaines intonations. Lire un poème sans ponc- tuation impose donc au lecteur de retrouver les groupes de mots et, au-delà, de reconstituer les phrases et les propo- sitions.

Les activités ici proposées rappellent d'abord les fonctions habituelles de la ponctuation en poésie – marqueur syn- taxique et marqueur de poses pour la diction – et doivent aider les élèves à rétablir mentalement cette ponctuation lorsqu'elle est absente des textes, en groupant les mots selon le sens et donc en se fondant sur la compréhension.

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Dans le premier exercice, on rappelle les fonctions de la ponc- tuation en considérant quelques vers de René-Guy Cadou. La pause et l'intonation sont plus marquées par les points d'exclamation ; la virgule marque une légère pause.

Le deuxième exercice fait travailler les élèves sur un des poèmes de Prévert et les invite à rétablir la ponctuation en fonction des phrases repérées. Il convient cependant de faire remarquer que ce rétablissement ne sert que pour aider à la compréhension et à la diction. En aucun cas il ne peut s'agir de « corriger » le texte d'un auteur qui a choisi de ne pas indiquer la ponctuation.

Corrigés

a. Comme indiqué plus haut, il faut ici faire la différence ente le point d'exclamation et la virgule.

a. Le poème compte six vers et il est possible d'y trouv



b. On peut alors proposer comme ponctuation de mettre un point ou un point-virgule à la fin du vers 1 et deux points à la fin du vers 5. On peut aussi place

Lire et commenter les lignes du « Je retiens ». Les illustrer au besoin en se référant aux exercices 1 et 2 qui suivent.

2 - Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 doit être fait par écrit, l'exercice 2 à l'oral. Laisser les élèves réfléchir aux arrêts et à l'intonation qu'ils choi- sissent.

Éventuellement, trouver un code pour les indiquer ensuite (arrêts : /, //, /// selon qu'ils sont plus ou moins marqués, into- nation : des flèches indiquant leur courbe).

Faire justifier les réponses lors de la mise en commun.

Corrigés

Dans la nuit de l'hiver galope un grand homme blanc, galope un grand homme blanc. C'est un bonhomme de
un grand bonhomme de neige poursuivi par le froid.
Il arrive au village, il arrive au village ;
voyant de la lumière le voilà rassuré.

Écouter les élèves. Faire réagir leurs camarades. On pourra utiliser le code signalé plus haut.

3 - Méli-mélo

Corrigé

J'écris le mot étang / Et mes lèvres se mouillent / J'entends une grenouille / Rire au milieu des

Faire le point **Le texte poétique (1 séance)**

➔ Manuel, p. 105

La lecture ou l'écoute de poèmes durant les années antérieures et les activités précédentes dans cette unité ont rappelé aux élèves les principales caractéristiques du texte poétique. Ici, il s'agit aussi d'aller au-delà des caractéris- tiques formelles et de jeux de langue pour faire ressentir la quête du poète : questionner le sens des

1 - Recherche : « Je réfléchis» et « Je retiens »

On peut tout d'abord faire dire aux élèves ce dont ils se sou- viennent au sujet des poèmes de cette unité, ce qu'ils ont retenu de particulier par rapport à d'autres poèmes qu'ils ont appris ou entendus auparavant.

La première question peut être abordée collectivement après une courte phase de réflexion individuelle. En effet, il n'est pas aisé de formuler une réponse simple et univoque. Il faut amener les élèves à une réponse qui synthétise leurs diverses propositions.

Les questions suivantes peuvent se faire par écrit, indivi- duellement. Elles renvoient aux caractéristiques principales exprimées à l'aide d'un vocabulaire précis.

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 ●○○ Il est intéressant de laisser chacun lire et découvrir ce poème de manière individuelle, puis d'inviter à partager les diverses impressions. On remarquera le nom de l'auteur et le titre du recueil. Les questions sont ensuite traitées indi- viduellement. Lors de la mise en commun, les propositions de ponctuation peuvent donner lieu à des lectures qui les utilisent, pour ensuite les valider ou non.

Différenciation

Une lecture magistrale peut éventuellement alléger la tâche de l'élève pour le mobiliser sur ce

2 ●●○ Cet exercice peut être réalisé en deux temps, un temps de travail individuel, puis le temps d'élaboration col- lective d'une réponse.

Il s'agit ici de recenser les critères du texte poétique formulés dans le « Je retiens » ou mémorisés au fil des apprentissages antérieurs.

Corrigés

a. Chaque vers compte 9 syllabes.
b. Les rimes en [ɛm] et [e] sont alternées. Les sonorités j
c. Voici une possibilité pour la ponctuation : vers 2 : édite
vers 4 : pommier ! vers 5 : poème, vers 6 : pommier, ver

La disposition en strophes et l'absence de ponctuation constituent les premiers critères de forme

choses, dire le monde en exposant ses émotions.



Lire **D'autres poèmes…**

Alain Serres, Aurélia Fronty, *Je rêve le monde, assis sur un vieux crocodile : 50 poèmes d'aujourd'hui pour repenser demain*, Éditions Rue du monde
Cette anthologie offre des textes de poètes contemporains qui utilisent la langue pour interroger, protester, ironiser, ima- giner et dessiner un monde nouveau.
Une petite vignette en ombre chinoise rythme le livre : un enfant perché sur un vieux crocodile qui symbolise le vieux monde. Ensemble, ils se promènent de page en page, glis- sant dans l'album quelques chiffres ou faits réels qui alertent nos consciences et font réagir les auteurs.

George Jean, *Nouveaux trésors de la poésie pour enfants*. Anthologie, Éditions LGF
Voici une anthologie qui rassemble des textes poétiques connus ou inconnus regroupés par thème pour inviter à une promenade dans un monde en mouvement. Ces textes réveillent la sensibilité, exaltent les sentiments et ouvrent une fenêtre sur la liberté qu'offre l'imaginaire.

Abdellatif Laâbi, *L'orange bleue*, Éditions Marsam Dans ce texte bilingue, l'auteur répond de façon poétique à plusieurs questions qu'il se pose à propos de la planète Terre. Les illustrations évoquent les thèmes à leur façon.

Enrichir son vocabulaire

Jouer avec la langue, jouer avec les mots (2 séances)

➔ Manuel, p. 106-107

Les poèmes proposés à la lecture dans cette unité ont permis aux élèves d'observer les procédés de répétition et les associa- tions de mots utilisés par les poètes pour créer des images ou pour évoquer de manière sensible les éléments qu'ils mettent en mots. Ce sont ces manières de jouer avec la langue et d'uti- liser les mots qui sont présentés dans ces deux pages.

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

On rattachera tout d'abord l'intitulé de la séance à ce que l'on a pu mettre en évidence dans les parties précédentes de l'unité.
Les exercices 1, 2 et 3 proposent un travail sur la répétition de mots, de sons.
L'exercice 4 porte sur l'association inhabituelle de mots. La for- mulation de la consigne peut faire obstacle à la compréhension.

Différenciation

Elle consiste à guider l'observation du matériel linguis- tique sous l'angle sémantique. Comment présente-t-on le temps ? Qui porte un manteau ? Qui parle au coquil- lage ?…

Corrigés

ma maison, en début de chaque groupe de deux vers (di
Les sons sont répétés à la rime finale de chaque vers.
Répétition du mot « îles », de « jamais », de
la construction « où l'on ne », allitérations en « l » et en «
A : le temps est personnifié, il porte un manteau et se vê
B : le vent rafle, le vent mord, il râpe et peigne comme

2 - Mise en commun

Lire les différentes rubriques. Dans celles consacrées aux répétitions, bien insister sur la place de celles-ci dans les vers (début, milieu, fin). Les répétitions peuvent être oralisées différemment par des élèves successifs pour être perçues. Chercher des manières de dire variées.

Séance 2

Application: « Je m'entraîne »

5 Associer des mots qui riment à partir de deux listes.

6 Retrouver les rimes en complétant un vers sur deux à l'aide des mots proposés.

7 Travailler les mots selon plusieurs axes : leur sens strict, les images qu'ils génèrent et surtout leur sonorité : *À quel endroit « sonnent-ils » de la même manière ? Lesquels peut-on associer ? Est-ce surprenant ?*

8 Des verbes et des adjectifs sont proposés en deux listes distinctes. On peut les associer parce qu'ils appar- tiennent à un registre proche (« bâiller » et « endormi ») ou au contraire chercher des oppositions.

Différenciation

Les **exercices 5** et **6** peuvent se faire individuellement sans aide. Encourager à l'oralisation pour valider les choix.
Pour l'**exercice 7**, il peut être intéressant de procéder à des jeux sonores : égrener les mots de différentes manières pour observer leurs sonorités.
Exercice 8 : on peut lister les qualités sensorielles ou phy- siques associées à chaque élément (la bulle de savon, la lune, la libellule, l'arc-en-ciel). On invitera alors à chercher un autre élément qui

Différenciation

La lecture silencieuse peut être proposée après que les textes auront été lus une ou deux fois par l'enseignant(e). La consigne sera alors présentée sans explication complé- mentaire.



Dans la situation 2, il s’agit également de compléter un poème, de s’inscrire dans une trame. L’élève doit produire un écrit plus long dans le respect de la syntaxe du poème de réfé- rence. Après avoir observé et commenté la syntaxe du début de ce poème, certains élèves pourront alors écrire seuls.

Écrire **un poème (deux fois 3 séances)**

➔ Manuel, p. 108-109

Les activités précédentes ont permis d’attirer l’attention sur quelques caractéristiques de l’écriture poétique. En particu- lier, les élèves ont observé différentes structures fondées sur des répétitions de mots ou de sonorités. Ils ont constaté la disposition en vers et en strophes. Ils ont remarqué parfois l’absence de ponctuation. Enfin, ils ont pu ressentir le rythme au fil des vers et découvrir l’utilisation des images générées par des associations de mots inattendues. Ils sont amenés à produire à leur tour un poème versifié en suivant les critères de réalisation répertoriés.

Séance 1

Cette séance porte sur les sujets 1 ou 2 des pages 108 et 109.

1 - Les critères d’écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux ques- tions suivantes :
– De quoi les poèmes de l’unité parlaient-ils ?
– Pourquoi choisir ses mots est-il important ?
– Comment faire pour qu’un poème soit rythmé ? En venir à la lecture des critères, page 108.
Passer à la rédaction des premiers jets.

2 - Le premier jet

1 Je complète un poème

Dans la situation 1, il s’agit d’utiliser le canevas d’un poème qui est présenté page 106. Inviter les élèves à le relire et faire remarquer la manière dont il est écrit si l’exercice n’a pas été fait auparavant. Aucune liste n’est fournie.

Corrigés

hasard/lézard – ermite/termite – pâtisserie/tapisserie
– laisser/[illegible] – sceptre/spectre.
œufs – innocence – énigmatique – voiles – venir.
suggestions : boa-cabas-baobab-babouche / rapace-menace-tasse / friselis-frisson-frêle…
suggestions :
Une bulle de savon chatouille (mange) le nuage endormi (mousseux).
La lune bâille (rêve) dans le ciel mordoré (froissé). Une libellule parle (danse) avec le roseau bavard (malicieux
L’arc-en-ciel se baigne (danse) dans le ruisseau frissonnant (endormi).

J’écris un poème selon une forme précise

Situation 1

Il faut préalablement observer l’exemple proposé et faire verbaliser le principe de construction de chaque vers. Remarquer quelles sortes de mots viennent enrichir pro- gressivement le premier. Faire une trame grammaticale qui indique la nature des mots. Déterminant + nom / déter- minant + adjectif + nom /déterminant + adjectif + nom + adjectif…
Après avoir lu la consigne, chercher de qui ou de quoi on pourrait parler (par exemple, un cheval, une plume, une chan- son, une fée…).

Situation 2

Relire le poème et récapituler les critères le caractérisant qui ont été formulés à l’occasion de la réalisation de l’exercice 2 page 105.
Lister au tableau quelques verbes proposés par les élèves (manger, oublier, raconter, écrire, sourire… par exemple). Noter qu’en prévision de ce travail, on aura pu installer une boîte à verbes dans la classe un ou deux jours avant cette séance.
À l’oral, à titre d’exemple et pour stimuler la créativité, inven- ter quelques titres possibles à partir de ces verbes.
Passer ensuite à l’écriture individuelle.

Différenciation

Situation 1 **:** après avoir explicité la nature des mots atten- due à chaque emplacement vide de la trame, élaborer quelques listes qui seront des réservoirs lors de la phase de travail individuel. Favoriser les échanges entre élèves pour mobiliser des registres très variés.

Situation 2 **:** lire le poème. Élucider qui parle, à qui le poète parle, de quoi il parle, quel est son message. On peut aller plus loin encore en ouvrant divers champs lexicaux que l’on complète collectivement et que l’on note au tableau. Après avoir traité

Différenciation

Situation 1 **:** proposer un travail de groupe. Choisir de qui ou de quoi on va parler dans le poème. Lister les mots qu’il est possible d’associer au sujet choisi. Noter les proposi- tions (exemple : la feuille, la feuille verte, la feuille légère, la feuille dentelée, la feuille jaunie, la feuille tombe, la feuille tremble…).
Rechercher également des adverbes qui conviendraient.
Passer ensuite à l’écriture individuelle.

Situation 2 **:** pour les élèves moins à l’aise avec cette tâche, proposer une production de groupe qui aura été entièrement mise en mots oralement avant d’être repro- duite par écrit individuellement.



Séance 2

Retour sur le premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

1 ●○○

Situation 1 L'observation peut porter sur les mots choisis. *Appartiennent-ils aux registres de la nature et des couleurs ? La nature grammaticale des mots est-elle respectée ?* (Placer un verbe conjugué après « qui ».)
Situation 2 S'assurer que la syntaxe ne modifie pas la construction initiale des vers.

2 ●●○

Situation 1 Observer ici l'allongement progressif du vers. *Contribue-t-il à affiner l'image que l'on pourrait se faire de l'animal ou de l'élément choisi au départ ?*
Situation 2 S'attacher à la forme, au traitement du verbe conjugué sous plusieurs formes, au maintien dans un même registre sémantique.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

Séances 4, 5, 6

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 109 selon les trois mêmes étapes que précédemment avec les précisions qui suivent.

3 ●●● J'écris un poème à partir d'un mot ou d'une image

Situation 1
L'étape 1 peut être mise en œuvre bien avant la séance d'écriture à proprement parler. L'utilisation de la boîte collective à mots peut être systématisée. Il faudra alors ins- titutionnaliser cette pratique, lui donner un temps dans le déroulement de la journée ou de la semaine.

Situation 2
Ces deux images peuvent être trouvées sur Internet et projetées, ou bien, sur papier, être affichées. Elles peuvent apparaître discrètement dans la classe quelques jours avant la séance d'écriture.
Certains élèves peuvent entrer directement dans le travail demandé en étape 1. Une lecture partagée des évocations peut enrichir leur sensibilité.

Des bandes-son, des vidéos, des images de phénomènes
Situation 2 La lecture collective de l'image choisie don- n
Les élèves peuvent reprendre des éléments de ces notes

Différenciation

Situation 1 On peut accompagner une production c

Quelques pistes pour améliorer les productions

Situation 1

Y a-t-il une cohérence sémantique avec le thème ? Le procédé est-il perceptible ? (répétition de mots, de sons, associations…)

Situation 2

La forme poétique est-elle présente ? (impasse de la descrip- tion) *Une émotion s'exprime-t-elle ?* Des suggestions peuvent être faites.

Oral Dire un poème de manière expressive (2 séances)

➔ Manuel, p. 110

Situations 1 et 2

Ces situations au cours desquelles un ou plusieurs élèves disent ou bien lisent un poème choisi devant des camarades sont fréquentes à l'école élémentaire. Il faut multiplier les occasions de s'entraîner, accompagner la préparation et trouver des dispositifs pour partager des émotions et une sensibilité poétiques.

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Parler en prenant en compte son auditoire. – Mobiliser des techniques de mise en voix d'un poème pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps).	– Être attentif aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition du poème (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches…) et repérer leurs effets. – Maintenir une attention orientée en fonction du but recherché.

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et les moyens de bien la mener en faisant référence aux conseils écrits.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :



– bien connaître le ou les poèmes, le ou les mémoriser de préférence ;
– s'organiser rigoureusement quand on dit à plusieurs : se regarder, s'écouter, s'attendre, être à l'unisson… ;
– adapter sa diction ou sa récitation pour respecter l'émotion véhiculée par le poème ;
– parler assez fort pour être entendu.

2- Préparation de l'oral

– Prévoir une répétition suivie d'ajustements.
– Organiser la mise en scène s'il y en a une (un travail en art visuel peut soutenir ce moment de partage).
– Vérifier que les spectateurs entendent bien.

3- Activité orale

Passer à la récitation des poèmes.

Différenciation

On peut prévoir un souffleur ou un affichage façon promp- teur mais ne comportant que des repères bien organisés dans l'espace pour respecter le déroulé du poème (dessins par exemple ou mots-clés) pour que les élèves ne soient pas tentés de

À vive voix

Des virelangues sont proposés comme exercices de pronon- ciation et d'articulation. Ils sont constitués de mots choisis et assemblés dans une phrase pour produire un effet ludique (allitérations, homophonie…).

L'enjeu est de les dire correctement et assez rapidement sans en altérer la signification. Souvent, la compréhension du message se trouve déformée à cause de la segmentation qui n'est pas repérée, du glissement des allitérations (ss/ch), du mélange sémantique (*As-tu vu le vert ver allant vers le verre en verre vert ?*).

Il faut veiller à conserver l'aspect ludique tout au long de l'entraînement afin de ne pas décourager ou blesser les élèves et œuvrer collectivement à la réussite de l'exercice.



Se poser des questions

➔ Manuel, p. 111-124

Présentation de l'unité

Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Lire des textes pour réfléchir. – Se questionner afin de mieux comprendre. – Identifier la portée des informations contenues dans un ou des documents.	– Enrichir son bagage lexical pour exprimer clairement ce que l'on pense.	– Écrire un texte pour réfléchir. – Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.	– Parler en argumentant. – Participer à un débat. – Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation…).

Méthodologie

Comprendre les mots de liaison.

Les textes pour réfléchir constituent-ils une catégorie textuelle particulière, surtout pour des enfants ? Plus âgé, le lecteur peut construire ses opinions et développer ses réflexions en recourant aux textes des philosophes ou à des essais, des lettres ouvertes ou autres livres polémiques… Mais pour l'enfant ? Certes, de très nombreux textes invitent à la réflexion. Des albums, dès le plus âge, abordent des questions fondamentales à propos de la vie, de la mort, de la liberté… Les fables, les contes, voire les romans conduisent à une réflexion d'ordre moral, d'un point de vue individuel ou social. Dans toutes les unités du manuel *Le nouveau Croque-feuilles CM2*, des débats sont proposés. Mais il s'agit le plus souvent de débats interprétatifs dont la visée d'ordre littéraire est de faire adopter à l'élève une posture de lecteur actif.

On sait d'autre part que la question d'aborder la « philosophie à l'école » est souvent posée. Matthew Lipman a été l'un des initiateurs de cette tendance et diverses pratiques ont vu le jour : discussion démocratique, atelier ou goûter philosophique. Reste la question : existe-t-il des « textes pour réfléchir » aisément identifiables ? Certains textes s'affirment clairement comme tels, comme en témoignent les titres de diverses collections proposées par les éditeurs : « Goûters Philo » (Milan), « Philo-zenfants » (Nathan), « Chouette ! Penser » (Gallimard jeunesse)… Il s'agit le plus souvent de réfléchir à partir d'une histoire ou de l'exposé d'un fait. Les textes sont alors à envisager comme des déclencheurs :

devant les faits racontés ou les questions posées, les person- nages ont agi différemment.

Cependant, dans ces textes, on peut dégager des carac- téristiques et des constantes. Ainsi, le texte pour réfléchir qui s'adresse à de jeunes lecteurs pose généralement une question précise, qu'il illustre par un court récit. Il suggère des réflexions en adoptant divers points de vue. Pour tendre vers une conclusion, il propose des arguments le plus sou- vent illustrés d'exemples. En cela, il peut se rapprocher du conte de sagesse ou de la fable. Mais son écriture est moins
« littéraire », c'est-à-dire utilise moins de procédés tels que les comparaisons ou les images, les répétitions de formules. La structure du texte n'est pas celle de ces genres.

Le choix des textes

Les trois textes s'organisent autour de problèmes. En partant de questions que peuvent se poser les enfants, ils permettent de problématiser une question ou des affirmations, ils mettent en doute les certitudes des élèves. Ils sont écrits pour faire progresser la réflexion et apportent des éléments pour conceptualiser des notions (normal/pas normal, le vrai/ le faux, le sentiment raciste). À l'aide de ce support, les élèves peuvent argumenter et débattre, notamment au cours de l'activité « Échangeons autour du texte ».

– Les deux premiers textes ont été écrits par Brigitte Labbé, créatrice et auteure de de la collection « Goûters Philo »



éditée par Milan. Dans ces livres, les auteurs amènent les enfants à s'interroger sur des thématiques philosophiques : la vie, les droits et les devoirs, le bien et le mal, etc. Beaucoup d'illustrations aident les élèves à bien comprendre et l'hu- mour est souvent présent. Le premier texte pose la question de savoir ce qui est normal et ce qui ne l'est pas. On se rend surtout compte que « normal » est un mot « fourre-tout », aux sens multiples.

Le deuxième texte pose la question du vrai et du faux. Pourquoi les êtres humains sont-ils attirés par le faux (celui du cinéma, des livres, etc.) ? La réalité n'est-elle pas suffi- sante ?

Le troisième texte est un passage du livre de Tahar Ben Jel- loun, *Le racisme expliqué à ma fille,* édité aux éditions du Seuil, se présentant sous la forme d'un dialogue entre un père et son enfant. Écrit dans un souci pédagogique, il ana- lyse avec des mots simples les ressorts du sentiment raciste et les événements tragiques de l'histoire nés de la peur et du refus de l'autre. Sa lutte contre le racisme passe par l'éducation car on ne naît pas raciste mais on le devient.

Mise en œuvre

Oral Se poser des questions, page d'ouverture (1 séance)

➔ Manuel, p. 111

1 - Décrire

La page d'ouverture présente deux photos d'enfants pensifs, une fille et un garçon.
On laissera les élèves observer les images en silence en leur demandant de préparer la réponse à la première question.

2 - Réagir

Poser la deuxième question et ouvrir la réflexion sur les sujets qui peuvent être l'objet de notre questionnement. *Sur quoi peut-on se poser des questions ? Quand se pose- t-on des questions ? Quelles questions peuvent être posées par un très jeune enfant ? Les adultes s'en posent-ils ?*
Amener les élèves à faire la distinction entre les questions qui portent sur la vie en général et celles qui répondent aux petits soucis quotidiens.
Lister les sujets évoqués par les élèves. Les réponses peuvent être écrites au tableau.

3 - Aller plus loin

Poser la question 3. On pourra évoquer toutes sortes de lec- tures car la réflexion peut naître tout aussi bien d'ouvrages faits pour traiter une question que d'une histoire, un conte ou un article de journal.



Terminer par la présentation du projet de travail de l'unité. À cette occasion, préciser l'étymologie du terme « philo- sophie » : amour de la sagesse et la présenter comme une discipline de questionnement du monde. Préciser que l'au- teur marocain du dernier texte, Tahar Ben Jelloun est un écrivain de renommée internationale, membre de l'Acadé- mie Goncourt.

Lire *Normal et pas normal ?*
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 112-113

Séance 1

1 - Avant la lecture

Faire décrire les photographies. Répondre à la question posée. Pour amorcer le texte de lecture et l'encadré qui suit, demander : *Pourquoi n'est-ce pas normal ?* Distinguer les deux photos : la rose sous la neige (la rose correspond au printemps ou à l'été et non pas à l'hiver, situation pas normale car les roses ne fleurissent pas en hiver) ; le mouton rose (pas naturel). Demander aux enfants ce qui est normal, ce qui ne l'est pas. Lister les réponses et les conserver pour une utilisation ultérieure.

2 - Lecture du texte

Faire lire le texte individuellement. Des questions sur l'enca- dré ne manqueront pas. « Faut-il le lire aussi ? » demanderont certains élèves. Prendre alors le temps d'analyser la page, le titre, l'encadré, les illustrations. Après cette première lecture, poser des questions qui vont permettre de mieux comprendre le texte.

– Demander de rechercher d'autres titres écrits par cette auteur.
– Qu'apporte l'encadré ?
– Décrire et expliquer les illustrations.

3 - Questions de compréhension

On traitera ensuite les questions 1 à 5. On peut y répondre individuellement.

Mise en commun des réponses aux questions. L'ensei- gnant(e) veillera à ce que les élèves sachent justifier leurs réponses en indiquant l'endroit du texte qui leur a permis de répondre (questions accompagnées du symbole représen- tant une loupe).

Différenciation

L'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves en dif- ficulté pour travailler leur compréhension de la lecture pendant que les autres répondent par écrit.



Réponses aux questions

Qu'est-ce qui est normal et qu'est-ce qui ne l'est pas ?
Un grand-père et sa petite fille.
Vendeur de chaussures.
Professeur d'histoire. Il n'a pas pu le faire car il devait travailler avec son père.
Elle pense qu'il est normal que les filles puissent travailler.

Séance 2

1 - Lecture

Faire rappeler le titre de l'unité. Relire le texte. L'objectif est maintenant d'aborder la réflexion sur le thème normal/pas normal.

2 - Questions de compréhension 6 à 10

On traitera les questions 6, 7 et 8 collectivement.

Pour la question 7, utiliser les réponses listées lors de la séance précédente (au moment de l'« Avant de lire »). S'appuyer sur ces exemples pour mieux répondre à la question. Classer ensuite les réponses en utilisant les différents sens du mot « normal » définis dans l'encadré comme titres de colonnes : pas comme d'habitude/cela ne s'explique pas/naturel/juste.

Réponses aux questions

Les gens pensaient que les filles ne devaient pas travailler. Elles devaient rester à la maison, s'occuper des e
Claire pensait que ce qu'elle vivait aujourd'hui, tout le monde le vivait et tout le monde l'avait toujours vécu. L
ne l'est pas ailleurs et à un autre moment.
On considère que quelque chose est normal selon le lieu où l'on est et l'époque dans laquelle on vit, selon ses habitudes et son histoire personnelle.
Le mot normal a pour sens :
– pas comme d'habitude : Marie rentre tous les jours à 18 h 00, il est 18 h 30 et elle n'est pas là, ce n'est pas normal.
cela ne s'explique pas : mon vélo ne freine plus, ce n'est pas normal.
naturel : mon ballon est dégonflé, c'est normal, un clou est planté dedans.
juste : avant de commencer le match, chaque équipe a autant de joueurs, c'est normal.
Aîné(e), cadet (cadette), benjamin(e).

Séance 3

Commencer par un rappel de récit : les élèves réfléchissent au préalable pour retrouver toutes les informations de l'histoire lue. Un élève se lance dans la restitution orale sans être inter- rompu pour permettre un discours long et complexe. Quand il se tait, l'enseignant(e) demande : *A-t-il tout dit ?* Si besoin, le reste de la classe complète cette première intervention.

2 - Je lis à haute voix

Afin de montrer l'intérêt et l'utilité de la ponctuation, procéder à une première lecture sans tenir compte des points-virgules et des virgules.
Les élèves lisent silencieusement le passage.

Lecture à voix haute

Quelques élèves lisent l'avant-dernier paragraphe. Les autres commentent sans jamais dénigrer mais en identifiant ce qui fait modifier chaque fois la prestation orale.

3 - Échangeons autour du texte

Laisser les élèves s'exprimer.
Leur demander de dire des phrases avec le mot « beau ». Noter au tableau celles qui ont des sens différents du mot « beau ». Demander d'enrichir cette liste.
Le débat peut se lancer à partir des exemples donnés. Lors- qu'un élève propose une phrase, il doit justifier le sens du mot « beau », argumenter et prouver qu'une phrase avec ce même sens n'est pas dans la liste.
Les autres élèves écoutent et participent au débat de manière constructive en respectant les règles établies. Ils confirment ou contredisent mais toujours en argumentant et en apportant un point de vue motivé.
Cet enfant a de beaux résultats. → beau = intéressant. Aujourd'hui il fait beau. → beau = ensoleillé, clair.
Il reste un beau morceau de gâteau. → beau = important.

Séance 4

1 - Rappel des séances 1 et 2

La compréhension du texte a été travaillée dans les deux premières séances ; dans la séance 3, il s'agit de considérer l'œuvre d'une façon plus générale.

Écrire **j'ajoute une phrase au texte**

Ce travail a été vu précédemment à l'oral (question 8 du
« Je comprends »). On rappellera les réponses obtenues à ce moment-là pour passer à une phase écrite. Les élèves sont éga- lement invités à relire l'encadré de la page 113, les exemples qu'ils vont écrire entreront dans une des catégories du tableau.

Demander aux élèves de citer un thème, ou leur proposer si besoin. Les aider en leur proposant de trouver des exemples différents pour chaque définition de « normal ».
Éventuellement, faire un tableau (voir haut de la page 109).

Les élèves écrivent seuls ou par binômes un court texte sur une feuille de brouillon ou sur une ardoise.

Chaque élève ou binôme lit son écrit à la classe. Collective- ment, la classe peut évaluer si le texte est compréhensible et proposer éventuellement quelques aménagements pour l'améliorer. Une correction orthographique est apportée au brouillon rapidement par l'enseignant(e). Puis les élèves reco- pient leur texte.



Pas comme d'habitude	Cela ne s'explique pas	Naturel	Juste
Papa est mieux habillé que d'habitude.	La voiture qui ne démarre pas.	On est essoufflé après avoir couru 15 minutes.	J'ai bien travaillé, j'ai un bon résultat.
Le magasin est fermé (alors qu'il devrait être ouvert).	L'eau de la douche qui ne coule pas.	Il fait chaud, on transpire.	J'étais innocent, lors du procès je n'ai pas été condamné.

Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise à l'écrit, leur faire transcrire à l'écrit l'une des réponses données à l'oral de prépara- tion. Pour les plus rapides, demander d'écrire d'autres exemples à partir des significations du mot «normal». On lit quelques réponses pour aider les élèves qui ont des dif-

Lire *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai*

(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 114-115

Séance 1

1 - Avant la lecture

Regarder l'illustration.

Poser des questions du type : *Où est cet enfant ? Que fait-il ? Que ressent-il ? Pourquoi ?*

S'aider de la question sur le côté afin de répondre.

Amorcer la séance, en questionnant : *Comment se fait-il qu'il ait peur alors que ce n'est qu'un film ? Quel serait son senti- ment s'il entendait des bruits étranges venant d'une pièce à côté ?*

Laisser débattre les élèves sans apporter de réponse.

2 - Lecture du texte

L'enseignant(e) lit le texte une ou deux fois. Laisser les élèves s'exprimer. Leur demander de résumer ce qu'ils ont compris. Poser des questions pour faire le lien avec le texte précé- dent : *Comment appelle-t-on ce genre de texte ? Qui sont les auteurs ?*

3 - Questions de compréhension

Passer ensuite aux questions 1, 2, 3, 4 et 5.

On s'attache à travailler la compréhension du texte. Sa pro- jection au tableau permettra de mettre en valeur la réponse à la question 5.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binômes pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.

Corrigés

Pourquoi les êtres humains passent-ils autant de temps à
Lire, regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo.
Se promener dans la forêt, nager, escalader, s'embrasser
Quand on joue à un jeu vidéo de voiture par exemple, no
Les êtres humains fabriquent du faux pour rêver, pour s'

Séance 2

1 - Lecture

Faire lire le texte par des élèves cette fois.

Faire résumer l'histoire et demander sur quel genre de texte on travaille.

2 - Questions de compréhension

Traiter ensuite les questions 6, 7, 8, 9 et 10.

Corrigés

Quand on voyage, on cherche à s'étonner, à comprendre
Les activités « pour de faux », permettent de faire ce qu'o
rapetisser, voler, rencontrer un amoureux extraordinaire..
Se faire peur permet de lutter contre nos inquiétudes, no
Des fictions ; les élèves diront sans doute des histoires in
Quand on vit une situation « pour de faux », irréelle (film

1 - Je lis à haute voix

Ce travail complète et structure celui commencé au texte pré- cédent. Il permet de réinvestir les connaissances apportées. La première partie de l'extrait (lignes 5 à 7) est à lire comme une liste, sur le même ton. À partir de la phrase « Et ça marche ! », amener les élèves à moduler leur voix. Il serait intéressant de photocopier le texte et de surligner de couleurs

Séance 3

différentes les phrases ou parties de phrases qui doivent être prononcées différemment.
Leur demander d'être très expressifs, voire de théâtraliser pour « On pleure (*montrer un visage triste*), on rit (*sourire, montrer un visage joyeux*), on tremble (*se refermer, tremblo- ter*), on crie (*monter légèrement la voix*)...».

2 - Échangeons autour du texte

Ce travail permet de faire une synthèse.
Lire la consigne. Faire relire une partie du texte qui concerne la question. Cette partie peut être différente selon les élèves ; accepter les propositions si elles sont justifiées.
Demander de citer des jeux. Les lister.
Les élèves doivent argumenter en donnant des exemples pré- cis de ce qu'ils ressentent : la joie, la peur, l'énervement... Leur demander de se justifier en citant des réactions phy- siques en lien avec ces émotions : cris, taper du poing sur la table, vulgarité (« gros mots »), refus d'arrêter le jeu pour aller manger, dormir, prêter la console...
Les inviter à exprimer ce que dit leur entourage (parents, sœurs ou frères) avant, pendant et après avoir joué.

Séance 4

Écrire J'ajoute des phrases au texte

Faire lire la consigne. Un élève lit le passage du texte à voix haute.
Demander aux élèves de lister les héros imaginaires qu'ils connaissent.
Prendre un exemple et demander quelles sont les caracté- ristiques de ce héros, pourquoi il leur plaît ; en définir un élément essentiel.
Exemple : *Astérix. Il gagne contre les Romains, il a toujours une solution. Il est donc malin et rusé.*

> ***Différenciation***
> Donner aux élèves des éléments de vocabulaire en lien avec le personnage : Astérix ➔ rusé ; Batman ➔ vole, uti- lise des objets technologiques, protège et sauve le monde ; James Bond ➔ fort, malin, beau...

Les élèves rédigent individuellement au brouillon.

> ***Différenciation***
> L'enseignant(e) regroupe quelques élèves en difficulté, leur fait trouver leurs phrases à l'oral et accompagne le passage à l'écrit.
> Inversement, les plus rapides peuvent trouver des héros qu'ils n'apprécient pas et en expliquer les

Amélioration des écrits

l'améliorer. Une correction orthographique est apportée au brouillon rapidement par l'enseignant(e).
Puis les élèves recopient leur texte.

Lire *C'est quoi le racisme* ?
(3 séances et une séance d'écriture)

➔ Manuel, p. 116-117

Séance 1

1 - Lecture du texte

L'enseignant(e) lit une première fois le texte. Ensuite, il invite les élèves à le lire silencieusement pour ensuite pouvoir expo- ser ce qu'ils ont retenu.
Quand cette lecture est terminée, un élève, tiré au sort, dit ce qu'il a retenu du texte. Quand il a fini, les autres élèves complètent son exposé.

2 - Questions de compréhension 1 à 5

On traitera ensuite les questions 1 à 5. Les deux premières questions seront traitées à l'oral.
Pour les questions suivantes, les élèves répondent individuel- lement par écrit.

> ***Différenciation***
> L'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves en dif- ficulté pour travailler leur compréhension de la lecture pendant que les autres répondent par écrit.

Mise en commun des réponses aux questions. L'enseignant(e) veillera à ce que les élèves sachent justifier leurs réponses en se référant au texte.

Réponses aux questions

La petite fille pose les questions, son père répond.
Le texte est écrit sous la forme d'un dialogue.
« Le racisme est un comportement assez répandu qui co
des personnes ayant des caractéristiques physiques et c
Qui concerne le monde entier.

Séance 2

Chaque élève ou binôme lit son écrit à la classe. Collective- ment, la classe peut évaluer si le texte est compréhensible et proposer éventuellement quelques aménagements pour

1 - Rappel du texte

Demander aux élèves de rappeler le sujet traité dans le texte de lecture.
Faire relire le texte silencieusement pour relever des exemples de comportement raciste (question 7).
À la fin de cette recherche, les réponses sont mises en commun.



2 - Questions de compréhension 6 à 10

On traitera la question 6 collectivement à l'oral pour favoriser la réflexion grâce aux interactions entre les élèves et l'apport d'exemples vécus ou bien connus d'eux.
Laisser les élèves répondre par écrit aux questions 8, 9 et 10.

Différenciation

L'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves en dif- ficulté pour travailler leur compréhension de la lecture pendant que les autres répondent par écrit.

Mise en commun des réponses aux questions

Réponses aux questions

C'est l'éducation qui fait que l'enfant devient raciste. (l. 12)
Croire que ceux qui ont la peau blanche sont supérieurs à ceux qui ont la peau noire. (l. 14) –
Croire, du fait qu'on a la peau blanche, qu'on est plus intelligent que quelqu'un dont la peau est d'une autre c
Les différences peuvent faire peur. Celui qui a peur peut devenir raciste.
Le raciste a peur de celui qui ne lui ressemble pas. (l. 55) L'auteur a écrit ce texte pour combattre le racism

1 - Je lis à haute voix

Préparation

Faire repérer et lire les questions du texte par les élèves. Chacun choisit celle qu'il préfère avec sa réponse. Les élèves lisent silencieusement le passage retenu.
Les élèves qui ont choisi la même question peuvent

Séance 3

se regrou- per pour s'entraîner à la lecture à voix basse.

Lecture à voix haute

Audition des élèves. Les lectures peuvent se faire dans l'ordre du texte ou dans un ordre quelconque.
Le groupe classe est invité à commenter la prestation orale sans dénigrer mais en identifiant certains aspects en parti- culier ici, le changement d'intonation entre la question et sa réponse.
Les lectures étant assez longues, elles peuvent se dérouler sur plusieurs temps de classe ou ne concerner que quelques élèves tirés au sort ou certains élèves qui n'ont pas encore eu, lors des précédentes unités, la possibilité de faire souvent cet exercice.

2 - Échangeons autour du texte

Organiser le débat puis laisser les élèves s'exprimer. *Que signifie se ressembler ? À quels critères peut-on penser ?* Il sera nécessaire d'explorer les variétés de différences. *En amitié, que nous apporte le fait d'*être semblables *? Que nous apporte le fait d'*être différents ?

Séance 4

Écrire **J'ajoute une phrase à l'histoire**

Lire ou faire lire la consigne. Les élèves reformulent la tâche à l'oral : écrire une question qui s'adresse à l'auteur ; elle doit comporter soit le mot « étranger » soit le mot « racisme », soit le mot « supériorité ».

Définir ou faire définir les mots de la liste pour être sûr que les élèves en maîtrisent bien le sens. Donner des exemples notamment pour « sentiment de supériorité ».

Rappeler la nécessité du point d'interrogation pour l'écriture de toute question.
Faire relire les questions du texte de lecture.
Les élèves écrivent seuls une question sur une feuille de brouillon ou sur une ardoise. Si certains élèves le souhaitent, ils peuvent écrire plusieurs questions.

Différenciation

Aider les élèves en difficulté en leur faisant relire unique- ment les questions posées par la petite fille.
Puis choisir un seul mot ou groupe de mots et s'assurer que leur sens est bien compris. Demander de dire tout ce qu'ils savent à ce sujet, puis ce qu'ils aimeraient savoir. Leur faire ensuite

Amélioration des écrits

Chaque élève lit son écrit à la classe. Collectivement, la classe peut évaluer si le texte est compréhensible et proposer éven- tuellement quelques aménagements pour l'améliorer. Une correction orthographique est apportée au brouillon rapide- ment par l'enseignant(e).
Puis les élèves recopient leur texte.

Pour mieux lire

Comprendre les mots de liaison (1 séance)

➔ Manuel, p. 118

Les mots de liaison sont essentiels dans un texte. Souvent, ils donnent tout le sens d'une phrase. Ils modifient un contexte, ils apportent des précisions. Étant petits (en taille), ils sont parfois délaissés, oubliés par les jeunes lecteurs. Il convient donc de montrer que leur absence ou leur confusion entraînent l'incompréhension d'une phrase.

Cette page va permettre aux élèves de les travailler.



1 - Mise en commun : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Traiter l'exercice qui permet de travailler la signification des mots de liaison. En les regroupant et en les classant, on aide les élèves à se construire un lexique.
Leur demander de rédiger un texte qui résume ce que l'on vient d'apprendre sur les mots de liaison. Faire trouver des exemples. Mettre en commun puis comparer avec le « Je retiens ».

Corrigés

un choix : ou – **une addition :** et – **une explication :** car – **une conclusion :** alors – **une opposition :** mais.

2 - Application : « Je m'entraîne »

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent lire et relire le « Je retiens », les exercices du « Je m'entraîne » ayant comme objectif d'utiliser ce qui y est écrit.

1 ●○○ Avec cet exercice, les élèves vont devoir mettre du sens. Il serait intéressant de les faire travailler individuelle- ment puis collectivement afin qu'ils justifient leur choix.

2 ●○○ Les élèves vont devoir placer des mots dans une phrase. Le sens proche et les structures répétitives les obligent à faire preuve d'analyse et de réflexion.

3 ●●○ On expliquera que les mots sont à utiliser une seule
fois.

Différenciation

Pour aider ceux qui en ont besoin, on peut donner les pre- mières réponses en explicitant.
On gagnera également à travailler avec un petit groupe. Les élèves répondent individuellement puis on procède à la mise en commun. La comparaison amène à justifier l'emploi des mots. S'il reste des doutes, on utilisera les mots de

Corrigés

a. mais.
a. donc ; **b.** mais ; **c.** et ; **d.** car.
et, mais, car, alors.

3 - Méli-mélo

En répondant à ces devinettes, les élèves doivent à la fois considérer la forme des mots (c) et jouer sur la polysémie en prenant des indices (a, b, d).

Faire le point **Des textes pour se poser des questions (1 séance)**

➔ Manuel, p. 119

Il s'agit ici de faire le point sur les textes pour réfléchir. Ce travail permet de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie « Écrire » des pages 122-123.

1 - Retour sur les textes : « Je réfléchis» et « Je retiens »

Demander aux élèves quelles sortes de textes ils viennent de lire dans cette unité. Ils répondront probablement en s'ap- puyant sur l'intitulé de l'unité : *Se poser des questions*.
Répondre aux questions du « Je réfléchis » en écrivant les réponses sur une affiche.
Lire ensuite le « Je retiens » noté sur l'affiche.

Corrigés

Qu'est-ce qui est normal ? Qu'est-ce qui n'est pas normal ? Pourquoi passe-t-on autant de temps à fabriquer du faux ? Pourquoi aime-t-on regarder ou lire du faux ?

Qu'est-ce que le racisme ?
L'auteur essaie d'y répondre en utilisant un dialogue avec une enfant. Il essaie de

2 - Application: « Je m'entraîne »

1 ●○○ L'exercice ne présente pas de difficultés particu- lières : il s'agit de reconnaître parmi deux textes celui qui correspond à un « texte pour se poser des questions ».

2 ●●○ L'exercice vise à reconnaître, parmi plusieurs phrases, celles qui correspondent à l'expression d'une opinion.

Différenciation

Exercice 1 : mettre en valeur les phrases qui permettent de trouver le texte qui pose des questions.
Exercice 2 : contextualiser, demander dans quel

Corrigés

B.
Phrases qui expriment une opinion : **a**, **d**, **f**.

Réponses aux devinettes

a : un livre – **b :** un champignon – **c :** un miroir.

Lire D’autres livres pour se poser des questions…



Oscar Brenifier, *La vérité selon Ninon*, Éditions Autrement jeunesse, coll. « Les Petits Albums de philosophie »

Ninon est une petite fille qui pose beaucoup de questions. C’est la vérité qui est au cœur du premier titre de cette col- lection « Les Petits albums de philosophie ».



Ainsi, Ninon doit-elle toujours dire ce qu'elle pense, au risque de faire de la peine aux autres ? Y a-t-il de bons et de mau- vais mensonges ?
Ce type de questions place Ninon dans des situations l'obli- geant à réfléchir à ce que peut être la vérité.

Brigitte Labbé, *La Beauté et la laideur*, Éditions Milan jeunesse, coll. « Les Goûters philo »
Ce livre appartient à la collection « Les Goûters philo » de Milan, qui fait le pari qu'il n'y a pas d'âge pour faire de la philosophie. La démarche des auteurs est de partir du quoti- dien des enfants et de leurs propres questionnements.
Chaque titre traite d'un thème et de son contraire. Ici, la beauté et la laideur, deux notions qui entretiennent des rap- ports complexes : que signifie se trouver beau ou laid ?

Oscar Brenifier, *Vivre ensemble c'est quoi ?*, Éditions Nathan, coll. « PhiloZenfants »
L'auteur, Oscar Brenifier, est le même que celui du premier ouvrage proposé ici. Celui-ci propose aux enfants, dans la collection « PhiloZenfants », d'aborder les sujets par le biais de questions.
Pour traiter du « vivre ensemble », cet ouvrage passe en revue six thèmes : la solitude, l'égalité, l'autorité, le respect, l'en- tente, le travail. Chaque thème est évoqué par une question centrale, plusieurs réponses, des positives comme des néga- tives et toutes « argumentées ». Cette collection est bien conçue pour aborder la philosophie en classe.

Enrichir son vocabulaire

Des mots pour dire ce que l'on pense (2 séances)

➔ Manuel, p. 120-121

L'objectif est ici de donner aux élèves des mots pour expri- mer ce qu'ils pensent. On a choisi trois situations possibles : la certitude de ce que l'on avance, le doute ou l'opposi- tion. Pour l'essentiel, il s'agit de verbes ou d'adverbes qui indiquent le degré d'adhésion du locuteur à ce qu'il exprime. Ces mots sont appelés « modalisateurs » en grammaire de l'énonciation. Ils permettront aux élèves de présenter des arguments voire des hypothèses et leur serviront pour les activités d'écriture à suivre.

Séance 1

1 - Recherche: « Je réfléchis »

Le premier exercice est à faire à l'oral et collectivement. Les deuxième et troisième sont à effectuer par écrit puis à corri- ger collectivement.

Dans l'**exercice 1**, il convient d'abord de dégager le thème, puis de déterminer les deux opinions émises et enfin d'iden- tifier les mots ou les groupes de mots qui permettent l'expression d'une opinion.

L'**exercice 2** consiste à identifier d'autres mots permettant l'expression d'opinions.

Dans l'e**xercice 3**, il s'agit de déterminer les nuances d'ex- pression.

Corrigés

a. Les expériences sur les animaux.
b. Gaspard est plutôt « contre », Lisa est plutôt « pour ».
c. Gaspard : « je suis contre », « il ne faut pas… »,
« Ce n'est pas normal ».
Lisa : « on a découvert des médicaments comme ça ».
pense – selon moi – déclare – je ne crois pas – c'est plutôt – d'après moi – réplique.
Charlotte est sûre (elle affirme). Yacine dit le contraire de Charlotte (en revanche… il conteste). Mattéo n'est pa

2 - Mise en commun

Après avoir lu, commenté et expliqué les mots des dif- férentes catégories, on peut les compléter de manière collective. À l'intérieur de chaque catégorie, faire remarquer que le classement est aussi par nature (verbe, adverbe…). Il est possible également de constituer un groupe d'élèves par rubrique, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste. Les mots qui « résistent » seront cherchés dans le dic- tionnaire.

Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner un des groupes com- posés pour l'occasion.

Séance 2

1 - Rappel de la séance antérieure

Demander aux élèves de présenter le thème du vocabulaire et de redire de mémoire les catégories du tableau de la page 121 en donnant quelques exemples.

2 - Application: « Je m'entraîne »

4 ●○○ Vise à la maîtrise de mots nouveaux en relation avec le thème de l'unité.

5 ●○○ Permet d'alimenter le tableau.

6 ●●○ Permet de s'assurer de la compréhension de verbes moins courants. Il peut être l'occasion d'une correction à l'aide d'un dictionnaire.

7 ●●○ Vise à faire utiliser les mots du tableau.

8 ●●● C'est le contexte dans lequel sont employés les verbes *penser* et *croire* qui en précise le sens.

9 ●●● Les élèves devront également s'appuyer sur le contexte pour remplacer les mots en violet par des mots plus précis. Ils pourront s'aider de la liste.

Corrigés

présumé – imagine – considère – à mon avis – doute.

avoir le sentiment que = le doute ; réfuter = l'opposition ; certifier, trouver, évidemment = la certitude.

a/2 – b/1 – c/4 – d/3.

1 : affirment, considèrent ; **2 :** au contraire, en revanche, à l'inverse ; **3 :** réfutent, démentent, contestent… ; **4 :** suppose, imagine…

a : doute – **b :** certitude – **c :** certitude – **d :** certitude – **e :** doute.

1 : imagine, suppose ; **2 :** assure, affirme ; **3 :** conteste, propose ; **4 :** contredit ; **5 :** décide.

Il s'agit ici d'illustrer des opinions par des exemples à partir d'une question commune et d'une liste d'opinions.

Différenciation

Les exercices permettent de différencier éventuellement le travail ou d'accompagner un

Écrire un texte pour réfléchir (deux fois 3 séances)

➔ Manuel, p. 122-123

Séance 1

1 - Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse à la ques- tion suivante : *Quelles sont les caractéristiques d'un texte pour réfléchir ?*

Celles-ci se situent dans la continuité des activités précé- dentes (Lectures, Faire le point, Vocabulaire). Après un bref échange visant à réactiver ces connaissances, on lira l'enca- dré du haut de la page 122.

2 - Le premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide**

1 J'organise un texte pour réfléchir

La première partie de l'activité consiste à ordonner les trois paragraphes de façon cohérente. Elle ne pose pas de diffi- cultés particulières car « aussi » et « mais », placés en tête, donnent de solides repères. Plusieurs titres sont possibles. Il faut qu'ils soient à la fois suffisamment courts sans pourtant être trop elliptiques.

Corrigés

Texte dans l'ordre : C – A – B.

Titres possibles sous forme de question : A-t-on besoin de règles ?

2 Je complète un texte pour réfléchir

Situation 1

Situation 2

Dans cette situation, ce sont des opinions qu'il faut trouver et écrire (étape 1). Puis, compléter un texte à l'aide de ses propres arguments (étape 2).

Retour sur le premier jet

J'organise un texte pour réfléchir

Cet exercice ne nécessite pas de deuxième jet.

Je complète un texte pour réfléchir

Situation 1

L'observation portera sur la pertinence des relations entre les arguments choisis et les exemples inventés. Attirer l'atten- tion des élèves sur la construction syntaxique, en particulier sur l'utilisation correcte d'un connecteur logique indiquant une cause : car, parce que, à cause de. Proposer l'utilisation d'autres connecteurs moins courants : à la suite de, grâce à, étant donné que, en raison de…

Situation 2

Après avoir vérifié la correction des phrases produites, obser- ver leur insertion en cohérence dans le texte.
Demander aux élèves de confronter leur production avec les encadrés « Je vérifie » et « J'améliore mon texte ».
Prendre un ou deux exemples de production pour chaque situation d'écriture et les lire à la lumière de l'encadré. Puis laisser chaque élève vérifier son texte.
Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à l'encadré.

Révision et amélioration du premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

Ces séances portent sur le sujet 3 de la page 123.

Il s'agit d'aller au-delà de l'exposition d'une part des argu- ments « pour » et d'autre part des arguments « contre » en intégrant les exemples dans une « mise en récit » à l'instar des textes étudiés.

Commencer par faire lire plusieurs fois le règlement. Choisir un article et, oralement, demander pourquoi il a été rédigé.

Différenciation

L'enseignant(e) peut organiser oralement un débat préa- lable à l'écriture. Cette activité peut-être aussi propice au travail en petits groupes voire en dyade (un « pour » et un

1 ●○○

2 ●●○

Séance 2

Séance 3

Séances 4 6

Séance 4

Exemple : pourquoi les enfants de 10 ans doivent-ils être accompagnés ? Écouter les réponses et demander d'ajouter des exemples précis.
Mettre en place cette démarche sur les quatre premiers articles. Laisser les élèves travailler une dizaine de minutes, puis quelques élèves lisent leur texte à voix haute. L'ensemble de classe cri- tique positivement puis les élèves reprennent individuellement.

Différenciation

Si certains élèves ont du mal à démarrer, leur faire d'abord exprimer oralement ce qu'ils font à la piscine, ce qu'ils aiment, ce qu'ils trouvent dangereux. Ensuite, on peut organiser l'activité en accompagnant ceux qui en ont besoin dans l'identification et la progression des différentes tâches à effectuer : choisir deux articles, trou- ver des raisons « pour », ajouter des exemples, les

Séance 5

En plus des connecteurs logiques indiquant la cause, la « mise en récit » demande des connecteurs : ainsi, comme…

Séance 6

Révision et amélioration du premier jet

***Cf.* démarche générale page 34 du guide.**

Oral **Parler pour convaincre (2 séances)**

➔ Manuel, p. 124

<u>Situation 1 (1 séance)</u>

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours argumentatif. – Donner des exemples pour illustrer un point de vue. – Reformuler un argument entendu. – Articuler son discours avec celui de l'interlocuteur.	– Comprendre un oral. – Prélever dans le discours de l'interlocuteur ce qui alimentera son propre discours.

Cette situation d'oral s'appuie sur la lecture des deux textes de l'unité : *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai* et *Normal et pas normal ?* Mais on gagnera à faire relire également le texte *C'est quoi le racisme ?* En participant à ce débat, les élèves sont amenés à réinvestir leur compré- hension des

Pour faire comprendre la situation de débat, on peut évoquer certains débats télévisés et, éventuellement, présenter un enregistrement sur un sujet les concernant (question d'en- vironnement, de société par exemple).

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne. Avec l'enseignant(e), les élèves échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– évoquer des situations que l'on vit « pour de faux » ;
– se souvenir des quatre significations du mot « normal », elles peuvent être écrites au tableau ;
– donner son argument en précisant le sens du mot « nor- mal » auquel on se réfère et en utilisant un ou des exemples ;
– parler pour faire comprendre un point de vue : utiliser des connecteurs logiques : parce que, donc, alors…

2 - Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai* et *Un mot très fouillis*.

Différenciation

Les élèves peuvent prendre des notes sur une feuille de brouillon. Ils écrivent des exemples du texte ou des idées personnelles qui leur viennent à partir de ce qu'ils relisent. Ces notes leur serviront d'étayage pendant le temps de débat.

s de
ıtres,
ɜrche
personnelle doit les amener à mieux s'approprier la réflexion initiée par la lecture.

3 - Activité orale

Le débat peut se faire avec l'ensemble de la classe ou par moitié de classe, l'une débattant, l'autre écoutant. Les rôles sont ensuite inversés.
Avant de lancer le débat, l'enseignant(e) expose les règles de la communication :

– on écoute celui qui parle jusqu'à ce qu'il ait fini ;
– on ne lui coupe pas la parole ;
– chacun peut avoir la parole mais il faut la demander à celui qui vient de terminer de parler ;
– il faut rester dans le sujet.

L'enseignant(e) laisse alors les élèves mener leur débat sans intervenir mais en rappelant le cadre quand c'est nécessaire. Après le débat, l'enseignant(e) demande aux élèves de se souvenir de tous les arguments échangés et d'en faire une rapide reformulation.

Différenciation

Pour réguler le nombre de prises de parole et pour encou- rager les plus timides à participer, un élève peut être désigné pour distribuer des « tickets de parole ». Quand un élève parle, il reçoit un ticket. Quand plusieurs élèves demandent la parole, la priorité est à celui qui a le moins de tickets. Un des objectifs du travail oral est d'avoir au moins un ticket de parole (participation à



Si cette pratique se généralise à d'autres débats en cla… volution

Situation 2 (1 séance)

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours argumentatif. – Exprimer un point de vue imposé.	– Comprendre une argumentation. – Analyser la qualité d'une argumentation.

Cette situation d'oral demande aux élèves de se détacher de leur propre ressenti pour adopter un point de vue imposé.

1 - Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne avec l'enseignant(e). Les élèves échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.
Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :
– évoquer précisément la situation du dilemme ;
– donner des arguments en conservant toujours le même point de vue ;
– convaincre, donc utiliser des connecteurs logiques : parce que, si, alors…

2 - Préparation de l'oral

Lecture silencieuse de la situation de dilemme suivie d'une courte phase orale collective qui permet aux élèves d'évo- quer la situation avec leurs mots et de bien la comprendre. Ils tirent au sort le parti pris qu'ils doivent défendre. Pen- dant un temps court, ils peuvent réfléchir aux arguments qui seront les leurs et mettent leurs idées par écrit.

Différenciation

L'enseignant(e) peut aider la réflexion d'un petit

3 - Activité orale

Deux élèves avec des points de vue différents sont tirés au sort. Devant leurs camarades, ils donnent leurs points de vue. Ils peuvent soit faire chacun un exposé, soit dialoguer.
Quand ils n'ont plus d'arguments, la classe désigne celui qui a été le plus convaincant en essayant de justifier ce choix par des éléments observés : nombre d'arguments, longueur de prise de parole, qualité de la présentation (connecteurs logiques, vocabulaire…).
D'autres binômes prennent ensuite leur place.
Remarque : les mêmes arguments reviendront sans doute souvent. Ce n'est pas gênant étant donné que l'objectif est la prise de parole, la qualité de l'expression. On attirera alors l'attention sur les qualités de communication et la dimension expressive de la prise de parole : l'articulation, l'intonation, le débit, le regard…

Différenciation

Une synthèse des arguments peut être demandée aux auditeurs.

À vive voix

L'enseignant(e) pourra évoquer le personnage de Démosthène, grand orateur grec né en 384 avant notre ère, qui, ayant des difficultés d'élocution (il était surnommé le bègue), s'entraînait au discours avec des cailloux dans la bouche pour mieux contrôler son articulation.



de Etude
de la langue



La phrase simple, la phrase complexe

→ Manuel, p. 126-127

Objectifs
- Identifier des phrases dans un texte et distinguer les différents signes de ponctuation.
- Distinguer phrases simples et phrases complexes.

La **phrase** est une suite de mots organisée en fonction de règles propres à la langue (syntaxe) qui en construisent le sens. La phrase doit respecter les règles de construction syn- taxique et avoir un sens complet.
Elle est marquée, à l'oral, par une pause et une intonation spécifique en fonction du type de phrase et, à l'écrit, par une majuscule initiale et une ponctuation finale : point, point d'ex- clamation, point d'interrogation ou point de suspension.
À l'intérieur d'une phrase, on trouve d'autres signes de ponc- tuation : la virgule, le point-virgule, les deux points.

Une **phrase simple** contient un seul verbe conjugué. Une **phrase complexe** en contient plusieurs. Les élèves abordent, pour la première fois, la notion de phrase complexe. Elle sera reprise et confortée dans les séquences sur le sujet, les compléments d'objet, les compléments circonstanciels et les expansions du groupe nominal.

Mise en œuvre

Cette leçon peut être réalisée en deux séances. Séance 1 : étape 1 suivie de quelques exercices. Séance 2 : étape 2 suivie de quelques exercices.

Étape 1 La phrase

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte qui explique comment on faisait des sorbets à l'époque de Louis XIV. Expliquer que c'était le mélange de glace et de sel qui réfri- gérait le sirop de fruits. Préciser, éventuellement, que le mélange réfrigérant, dans lequel la glace fond et dans lequel le sel se dissout, prend de la chaleur au jus sucré permettant sa solidification.

Répondre aux deux questions de l'activité **1**. Faire lire le texte à voix haute, phrase par phrase. Constater qu'il y a des phrases plus longues les unes que les autres. Remarquer que, dans la première phrase, il y a une majuscule à l'intérieur de la phrase. Elle marque non pas le début d'une phrase mais le

début d'un nom propre. Faire recopier la septième phrase en veillant bien à la présence de la majuscule et du point.

Réaliser l'activité **2**. Faire préciser la fonction :
– du point d'interrogation qui termine une phrase exprimant une demande d'informations ;
– du point d'exclamation qui exprime l'affectivité du narra- teur qui souligne la simplicité de l'opération, puis le plaisir de la dégustation ;
– des points de suspension qui correspondent à une pause plus longue que celle d'un point pour laisser au lecteur le temps d'assimiler une information susceptible de le sur- prendre (*on mangeait des glaces alors qu'il n'y avait pas de congélateur*).

Faire expliciter le rôle des différents signes de ponctua- tion à l'intérieur de la phrase : la virgule et le point-virgule introduisent des pauses à l'intérieur d'une phrase ; les deux points annoncent ici le terme exact correspondant à ce qui est défini juste avant.

Faire relire le texte en respectant l'intonation liée à la ponc- tuation.

→ **Répondre aux questions du point 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Pour les élèves qui en ont besoin, insister sur le sens de la phrase en faisant reconstituer des phrases à partir de groupes de mots donnés.

Par exemple : la glace / des rivières / transporte / glacières / et / on / des étangs.

Pendant ce temps, les autres élèves réalisent l'exercice 1 de l'étape 1.

Étape 2

La phrase simple et la phrase complexe

Lire les textes A et B et retrouver le mot proposé pour chaque devinette. Rappeler que le verbe est un mot qui se conjugue. Pour trouver le verbe dans une phrase, on peut changer la personne ou le temps.

Réaliser l'activité **3**. Pour trouver les verbes, remplacer *on*
et *je* par *nous*. Faire ensuite énoncer des phrases simples à l'oral.

Réaliser l'activité **4**. Pour trouver les deux verbes de chaque phrase, redire les phrases en utilisant l'imparfait. Donner les phrases suivantes et demander aux élèves d'indiquer si ce sont des phrases simples ou complexes :

– *En hiver, la neige tombe et les enfants sont contents.*
– *Le brouillard gêne les conducteurs et provoque souvent des accidents.*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 4 en les aidant à identifier les verbes dans chaque phrase.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercices 1 et 2 : identification des phrases dans un texte.*
→ *Exercice 3 : ponctuation d'un texte.*

a. 4 – **b.** 3 – **c.** 1

Avant le Xe siècle, on bâtissait des châteaux en bois. / Puis on a construit des châteaux en pierre : ils étaient plus solides et ne craignaient pas le feu… / Combien de temps fallait-il pour construire un château? / Un chantier durait de 10 à 20 ans ; de 2

3 L'écriture a été inventée il y a environ 5 000 ans. Les hommes s'en servaient, par exemple, pour noter la quantité de blé récolté ou le nombre de bêtes dans
un troupeau. Au début, cette écriture était faite de dessins représentant les objets en question. Il fallait donc connaître de nombreux signes. Puis vers 1100 avant notre ère, l'alphabet a été inventé et l'écriture est devenue plus facile donc plus rapide.

Étape 2

→ *Exercices 4 et 5 : distinction phrase simple et phrase complexe.*
→ *Exercice 6 : reconstitution de phrases simples ou complexes.*
→ *Exercice 7 : écriture d'une phrase complexe à partir d'une phrase simple.*

Recopier : **a.**, **b.**, **e.** et **f.**

phrases **simples** : **a.** et **d.** / phrases **complexes** : **b.**, **c.** et **e.**

a. Delphine et Marinette vivent dans une ferme où les animaux parlent. – **b.** Une main robuste attrapa Éric par le col de son blouson. – **c.** Alice rencontra un lapin, le suivit et se retrouva au pays des Merveilles. – **d.** L'insecte frottait ses pattes et produisait un son semblable au chant
des cigales. – **e.** En 2010, nous avons parcouru la Maroc du nord au sud, en car, pendant une semaine. (autres possibilités selon la place des CC).

• phrases **simples** : **b.** et **e.** / phrases **complexes** : **a.**, **c.** et **d.**

Suggestions :

a. … et le voyage dure très longtemps.
b. … magiques : elle guérit les brûlures.
c. … car il s'est battu avec un autre garçon.
d. … et se réfugièrent dans la cour d'une ferme.
e. … puis elle dispose les pommes dessus.

2 Les déterminants, le nom, l’adjectif, le verbe

➔ Manuel, p. 128-129

Objectifs
- Identifier les noms, les verbes, les adjectifs, les déterminants.
- Distinguer nom commun et nom propre.
- Savoir indiquer le genre et le nombre d’un groupe nominal.
- Comprendre le rôle des déterminants possessifs et démonstratifs.
- Connaître le rôle de l’adjectif.

Informations théorique

Cette unité revient sur les classes de mots déjà étudiées plu- sieurs fois dans les années précédentes de la scolarité.

1. Le **nom** peut être défini suivant un critère sémantique: il désigne une personne, un animal, une chose, un fait ou une idée. Il existe des **noms propres** et des **noms communs**.
– Le nom propre désigne, de façon unique, une seule per- sonne, un seul animal, un seul lieu. Il s’écrit avec une majuscule.
– Un nom commun sert à désigner une catégorie générale d’êtres, de choses, d’idées. Il s’écrit sans majuscule et est généralement précédé d’un déterminant.
Le nom peut aussi être considéré comme le noyau d’un groupe nominal. Il est alors au minimum accompagné d’un déterminant.

2. Le **déterminant** est un « petit mot » qui précède le nom. Il porte les marques de genre et de nombre du nom et au-delà du groupe nominal. Les déterminants se divisent en articles (unité 3) et autres déterminants :
− les **déterminants possessifs** (*mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, notre, votre, leur, nos, vos* et *leurs*) renvoient au pos- sesseur du nom qu’ils accompagnent ;
− les **déterminants démonstratifs** (*ce, ces, cet, cette*) désignent quelqu’un ou quelque chose que l’on montre au moment où l’on parle. Ils peuvent aussi désigner à l’écrit quelqu’un ou quelque chose que l’on a déjà évoqué ;
− les **déterminants interrogatifs** (*quel(s), quelle(s)*) ont été abordés au CM1.

3. L’**adjectif** est un mot qui apporte des précisions sur le nom auquel il se rapporte. Il sera revu dans sa fonction d’épithète en unité 6 dans le cadre de l’expansion du groupe nominal et dans sa fonction d’attribut en unité 8.

4. Le **verbe** est considéré comme l’élément fondamental de la phrase. C’est un mot variable qui se conjugue. On distingue traditionnellement deux grandes catégories de verbes :

– les **verbes d'action** qui expriment ce que l'on fait : *danser, sauter, crier, courir*…

– les **verbes d'état** (comme le verbe « être » et ceux qui peuvent le remplacer) qui expriment ce que l'on est ou ce que l'on devient : *sembler, paraître, devenir, demeurer, rester, avoir l'air, passer pour*.

Pour nommer un verbe, on utilise son infinitif, c'est d'ailleurs sous cette forme qu'on le trouve dans le dictionnaire (abré- viation : v.).

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 suivie d'exercices, puis étape 2.
Séance 2 : exercices de l'étape 2, puis étape 3 suivie d'exercices.

Étape 1

Les déterminants et le nom

Lire le texte. Indiquer que Neptune était un dieu dans la mythologie romaine. Réaliser les activités **1** et **2**.

Lors de l'activité **3**, il est possible de lister les différents déter- minants possessifs dans un tableau comme celui-ci :

	un seul possesseur	**plusieurs possesseurs**				
	1re pers. sing.	2e pers. sing.	3e pers. sing.	1re pers. pl.	2e pers. pl.	3e pers. pl.
masculin sing.						
féminin sing.						
pluriel						

Réaliser l'activité **4**. Les quatre déterminants démonstratifs sont : *ce, ces, cet, cette*.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réa- lisation de l'exercice 1. Leur faire nommer chaque déterminant.

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 L'adjectif qualificatif

Relire le texte et réaliser l'activité **5**. Mettre en évidence que l'adjectif précise le nom. Faire expliciter l'accord des différents adjectifs. Retrouver les quatre autres adjectifs qualificatifs qui sont dans le texte (*injuste, distrayante, fas- cinante, égale*) et indiquer à

Différenciation

Donner, aux élèves qui en ont besoin, une liste de mots et leur demander de repérer les adjectifs : *haut, redoutable, montagne, coléreux, volcan, violence, impressionnant, maladif, rue, lumière, clair, parfumé*. Faire employer chaque adjectif dans un groupe nominal.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 Le verbe

Réaliser l'activité **6**. Constater qu'il n'y a qu'un verbe d'état : *être*. Faire trouver d'autres verbes d'état qui pourraient remplacer le verbe *être* dans la deuxième phrase : *paraître, sembler, avoir l'air, devenir, rester.*

Différenciation

Faire employer par les élèves qui le peuvent chacun des mots suivants comme verbe, puis comme nom : *copie, joue, voile, murmure, incendie, pique, veille, cours, parcours.*

→ **Répondre aux questions du point 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercices 1, 2, 4 : identification et emploi de noms et de déterminants.*
→ *Exercice 3 : identification du genre et du nombre d'un groupe nominal.*

un gros tracteur rouge – le Maroc – ces arbres morts – l' étoile polaire – ta nouvelle console – ce chemin forestier – une plante verte – la route

leurs, des *lapins* – ma, une *trousse* – le, ce *lecteur* – leurs, des *fleurs*

les nouvelles inventions → fém. pluriel – ton armoire normande → fém. singulier – leur maison neuve → fém. singulier – les animaux blessés → masc. pluriel – l'otarie joueuse → fém. singulier – cet aliment gras → masc. singulier – mon ami belge → masc. singulier – votre nouvel appartement → masc. singulier

noms propres : Chine, Tsaï Lun, Chinois, France, Europe / **noms communs :** papier, ministre, secret, fabrication, moulins, papier, moulins, force, eau / **articles :** le, le, les, le, le, la, l'/ **déterminants possessifs** : sa / **déterminant démonstratif :** ces

Étape 2

→ *Exercice 5 : identification d'adjectifs.*
→ *Exercices 6 et 7 : emploi d'adjectifs.*

inventé *(conte)* – vraie, petite *(fille)* – extraordinaire *(histoire)* – jeune *(professeur)* – imaginaires *(récits)* – entier *(monde)*

a. bleu – **b.** calmes – **c.** basses, carrées – **d.** grand, fort

un célèbre magicien – des bruits extraordinaires – doué de pouvoirs surnaturels – les jeunes enfants – ce mystérieux Léonce – l'école maternelle – une haute construction – les petits magasins

Étape 3

→ *Exercices 8 et 9 : distinction et emploi de verbes d'action, de verbes d'état.*
→ *Exercice 10 : emploi d'adjectifs.*

a. semble : verbe d'état (sembler) – **b.** ont marché : verbe d'action (marcher), sont: verbe d'état (être) –
c. vient, klaxonne: verbes d'action (venir, klaxonner) –
d. devient: verbe d'état (devenir)

a. semble – **b.** restaient – **c.** deviendra – **d.** demeurent

a. porte : nom *puis* verbe – **b.** touche : nom *puis* verbe –
c. mets : nom *puis* verbe

Les articles

➔ Manuel, p. 130-131

Objectifs

- Connaître le rôle de l'article défini et de l'article indéfini.
- Utiliser à bon escient articles définis et articles indéfinis.
- Savoir quand employer l'article défini élidé.
- Reconnaître et employer les articles contractés.

Parmi les articles, on distingue : l'article défini et l'article indéfini. Il existe aussi l'article partitif (*je prendrai du choco- lat* : *du* = *un morceau de*, *un peu de*) qui sera abordé plus tard.

• L'**article défini** (*le*, *la*, *les*) accompagne un nom qui désigne quelqu'un ou quelque chose d'identifié précisément. L'article défini s'élide devant une voyelle ou un *h* muet : *l'aigle*, *l'hôpital*.
L'article défini est dit « contracté» quand il se confond avec la préposition *de* ou *à* : *du* (au lieu de *de le*), *des* (au lieu de *de les*), *au* (au lieu de *à le*), *aux* (au lieu de *à les*).

• L'**article indéfini** (*un*, *une*, *des*) accompagne un nom qui désigne quelqu'un ou quelque chose que l'on ne connaît pas ou dont on n'a pas encore parlé. L'article indéfini *des* s'élide devant un adjectif commençant par une voyelle ou un *h* muet : d'*immenses plaines*.
Les élèves connaissent les articles définis et indéfinis mais leur rôle est abordé pour la première fois.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étape 1 avec exercices, puis étape 2. <u>Séance 2</u> : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 L'emploi des articles définis et indéfinis

Lire les textes et réaliser l'activité **1**. Lors de l'activité **2**, mettre en évidence que l'article indéfini est utilisé quand, dans le texte, on parle pour la première fois d'un animal.

L'article défini est utilisé quand on reprend l'animal dont on a déjà parlé. Il est aussi utilisé quand on parle de l'animal en général et non d'un animal en particulier.

Différenciation
Revoir ce qui a été vu dans la leçon sur l'utilisation à bon escient de l'article défini ou indéfini, en aidant les élèves qui en ont besoin à réaliser

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Les articles élidés

Lors de l'activité **3**, lister les voyelles devant lesquelles on écrit *l'* au lieu de *le* ou *la*. Lors de l'activité **4**, différencier les mots contenant un *h* dit muet devant lequel on écrit *l'* et les autres. Par groupes, relever, dans un tableau, à partir du dic- tionnaire, les noms qui s'écrivent avec *l'* ou *le/la*. Ceux qui ont un *h* muet n'ont pas de signe distinctif (un astérisque dans le *Robert Junior*). Réaliser l'activité **5** et mettre en évidence que, devant un adjectif commençant par une voyelle ou un *h* muet, on écrit *d'* au lieu de *des*.

Différenciation
Aider les élèves qui en ont besoin à réaliser l'exercice

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Les articles contractés

Étape 3

Réaliser l'activité **6** pour montrer la contraction de *de le* en *du*, de *à les* en *aux*, de *de le*s en *des*, de *à le* en *au*, de *le* en *du.* Mettre en évidence la marque du pluriel de *aux* avec la réponse à la question **7**.

Différenciation

Proposer, aux élèves qui en ont besoin, de récrire les phrases ci-dessous en remplaçant les mots soulignés par ceux proposés.

– *Il va à la montagne. (cirque, champignons)*

– *Il mange un gâteau à la crème. (chocolat,*

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercice 1 : distinction article défini/indéfini.*
→ *Exercices 2 et 3 : emploi des articles définis et indéfinis.*

1 **Avec article défini :** le renard rusé – les panneaux routiers – la statue brisée
Avec article indéfini : une famille nombreuse – des nuages menaçants – un film intéressant

2 **a.** Un accident, la police, l'accident – **b.** la santé – **c.** Le maire, un remplaçant – **d.** Le chevreuil, le sanglier

3 **a.** L'homme, le banc, une pluie – **b.** Une fourmi, la branche – **c.** Des arbres, un bûcheron – **d.** Un gendarme, les voitures, la route

Étape 2

→ *Exercices 4 et 5 : emploi de l'article défini élidé.*
→ *Exercice 6 : emploi de l'article indéfini élidé.*
→ *Exercices 7 et 8 : emploi d'articles élidés.*

4 le livre – l'invité – le groupe – l'appareil – le parfum – l'univers – le filet – l'ouragan – l'éclair – le vendeur

5 l'étoile – la cuisine – l'année – l'herbe – la ligne – la patience – l'entorse – l'usine – l'ortie – la pomme – l'odeur – la bordure

6 d'amères oranges – de cruels animaux – d'exemplaires enfants – de vraies vacances – d'affreuses robes – d'anciens meubles – de graves erreurs – d'aimables gens – de gentilles lettres – de magnifiques fleurs

7 **Suggestions :** l'espace – l'ours blanc – l'attribut du sujet
• l'horreur – l'antenne de radio – l'image • d'immenses salles – d'appétissantes brioches – d'utiles objets

8 l'homme – la forêt – le bois – la fabrication – la forêt – d'innombrables – de petites – L'intérieur – De nombreuses

Étape 3

→ *Exercices 9, 10, 11 : emploi d'articles contractés.*

9 **a.** aux pruneaux – **b.** des colères – **c.** des villes, du bruit – **d.** au prochain voyage – **e.** des problèmes – **f.** aux cartes

10 **a.** au crayon – **b.** du match – **c.** des chambres – **d.** aux abricots

11 aux poules – des fermes – du chien – du poulailler – au hasard – aux cris – au fond

Le sujet

➔ Manuel, p. 132-133

Objectifs

- Reconnaître le sujet du verbe quelle que soit sa position.
- Savoir préciser la nature ou les classes grammaticales du sujet d'un verbe.

Informations théoriques

Le sujet impose au verbe ses marques de personne et de nombre (en genre aussi dans les temps composés avec l'au- xiliaire *être*). Pour reconnaître le sujet, la question *qui est-ce qui ?* est traditionnellement posée. L'encadrement avec la locution *c'est... qui* permet de reconnaître le sujet dans presque tous les cas.

Le sujet est en général placé juste devant le verbe mais il peut l'être après, c'est le sujet inversé, dans les phrases inter- rogatives ou dans les phrases comme *: Du fond de la pièce, lui parviennent des bribes de conversation*. Il peut aussi être séparé du verbe par un complément circonstanciel ou un pro- nom complément.

Plusieurs verbes peuvent avoir le même sujet comme dans la phrase : *Zoé transpire, grelotte, prononce des paroles incom- préhensibles.* Un verbe peut avoir plusieurs sujets : *Sa tête, ses bras, ses jambes lui font mal.*

Le sujet peut être un nom propre, un groupe nominal expansé ou non, un pronom (pronom personnel, pronom indéfini, un pronom démonstratif, le pronom relatif *qui*...) ou un verbe à l'infinitif.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étape 1 et exercices.
<u>Séance 2</u> : étape 2 et exercices.

Étape 1 Reconnaître le sujet

Lire le texte. Faire expliquer *des bribes de conversation* : *des petits morceaux de conversation.*

Lors de l'activité **1**, faire expliciter les critères de reconnais- sance du sujet : réponse à la question *qui est-ce qui* ? ou encadrement avec *c'est... qui*. Réaliser ensuite les activités **2**, **3** et **4**. Faire expliquer l'accord des verbes avec leur sujet dont celui du participe passé du verbe *rentrer.*

Différenciation

Demander aux élèves qui en ont besoin de redire les phrases ci-dessous en séparant le sujet du verbe.

– Sous un arbre, deux oiseaux sautillent.

– Louis raconte sa journée dans son journal.

Puis leur demander d'ajouter un complément dans les phrases ci-dessous pour séparer le sujet du verbe.

– Le jardinier repique des salades.

– Un convoi exceptionnel bloque les voitures.

Faire redire les phrases interrogatives suivantes en inver- sant le sujet : *Le train part à quelle heure ? Vous recopiez votre exercice ?*

Faire formuler des phrases interrogatives avec

➞ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2

À quelles classes grammaticales appartiennent les sujets ?

Lire le texte. Faire expliquer *symptôme* : *signe qui permet de reconnaître la maladie.*

Réaliser les activités **5** et **6**. Ne pas oublier le pronom rela- tif *qui* sujet du verbe *être* dans la première phrase. Faire trouver son antécédent. Parmi les groupes nominaux sujets, faire distinguer les groupes nominaux contenant un com- plément du nom (*plusieurs élèves de l'école Paul Fort*) et le groupe nominal contenant une proposition relative (*Votre fille qui fréquente cette école*). On pourra d'ailleurs faire remarquer que dans la proposition relative, il y a un verbe dont le sujet est *qui*. Réaliser l'activité **7** pour mettre en évidence les pronoms personnels sujets *il, ils, elle*.

➞ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 3 : identification du sujet.*
→ *Exercices 2 et 4 : emploi de sujets.*

1 le capitaine (accueille) – Il (propose) – Les touristes (écoutent) – on (a détruit) – L'homme (parle) –
on (a démontée) – on (a rebâtie) – Les parents et les enfants (apprécient)

a. La patineuse – **b.** L'acteur principal et le metteur en scène – **c.** Les dauphins – **d.** Chevaux, fauves et chiens savants – **e.** La rivière

a. Le bateau de pêche monte et descend – **b.** regardez- vous – **c.** fleurissent les crocus, les jonquilles et les premières tulipes – **d.** Timéo et ses parents

4 **a.** Cette commerçante – **b.** des cavalières – **c.** Des accidents – **d.** des machines – **e.** Les chattes

Étape

→ *Exercices 5 et 6 : identification de la nature du sujet.*
→ *Exercices 7 et 8 : emploi de sujets de différentes natures.*

5 *Aladin* : nom propre – *qui* : pronom relatif – *Il* : pronom personnel – *Un nuage de fumée* : GN – *qui* : pronom relatif – *exaucer* : verbe à l'infinitif

6 **b.**, **d.** et **e.**

7 **a.** Dessiner – **b.** les plus gros mammifères du monde – **c.** qui – **d.** Ils

8 **Suggestions: a.** le maire du village – **b.** Rire – **c.** Adam – **d.** vous – **e.** qui

Les pronoms personnels et les pronoms indéfinis

➔ Manuel, p. 134-135

Objectifs
- Savoir qui est désigné par un pronom personnel, ce que remplace un pronom personnel.
- Connaître les personnes, le genre et le nombre des pronoms personnels.
- Connaître les fonctions des pronoms personnels.
- Identifier les pronoms indéfinis.
- Connaître leur rôle et savoir les employer.

Informations théoriques

1. Les **pronoms personnels** sont connus des élèves.

– Les pronoms personnels *je, me, moi* désignent le locuteur (celui qui parle), c'est la 1re personne du singulier.

– Le pronom personnel *nous* inclut le locuteur et l'associe à d'autres personnes, c'est la 1re personne du pluriel.

– Les pronoms personnels *tu, te, toi* désignent celui à qui le locuteur parle, c'est la 2e personne du singulier.

– Le pronom personnel *vous* désigne la (forme de politesse) ou les personnes auxquelles le locuteur s'adresse, c'est la 2e personne du pluriel.

– Les pronoms de 3e personne *il, elle, ils, elles, le, la, l', lui, les, se, soi, leur, eux* se substituent à des groupes nominaux ou servent à désigner de qui ou de quoi on parle.

Les pronoms personnels varient suivant la fonction qu'ils ont dans la phrase : sujet ou complément. Leurs différentes formes seront revues dans les leçons consacrées aux fonc- tions.

2. Les **pronoms indéfinis** correspondent à un nom précédé de *aucun*, *certain*, *tous*… Ils donnent des indications de quantité :

– quantité nulle → rien, aucun, aucune, personne…

– quantité indéterminée → certains, peu, plusieurs, quelques-uns, quelques-unes…

– totalité → tout, tous, chacun (chacun correspond à une totalité à laquelle s'ajoute une individualisation).

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 suivie de quelques exercices. Séance 2 : étape 2 suivie de quelques exercices.

Étape 1 Les pronoms personnels

Lire le texte et réaliser l'activité **1** pour montrer le rôle des pronoms personnels de 3e personne. Réaliser l'activité **2** pour mettre en évidence qui est désigné par les pronoms de 1re et 2e personne. L'activité **3** permet de distinguer les pro- noms sujets des pronoms compléments. Faire compléter les colonnes de l'activité 3 avec les pronoms personnels utilisés quand on remplace *Akim* par *Samia*, par *Samia et Sarah,* par *Akim et Yanis*, puis quand on remplace *Lina* par *Arthur*, *Arthur et Léo, Lina et Léa.*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Les pronoms indéfinis

Lire le texte. Répondre aux questions **4**, puis réaliser la consigne **5**. Lister les différents pronoms indéfinis utilisés. Compléter cette liste de pronoms en réalisant l'activité **6**.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l’exercice 6. Faire préciser quel degré de quantité ils expriment : *nulle*, *indéterminée*, *totalité*.

→ **Répondre aux consignes 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu’il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 2 : identification des référents des pronoms personnels.*
→ *Exercice 3 : identification des pronoms personnels.*
→ *Exercices 4 et 5 : emploi des pronoms personnels.*

1 **Nous** → Jahmal et Zahra – **tu** → papa – **je** → papa
– **Nous** → Jahmal et Zahra – **toi** → papa –
vous, vous → Jahmal et Zahra

2 **eux** → Nassim et Chadia – **elle** → la foudre – **ils, ils** → Nassim et Chadia – **lui** → Rachid – **leur** → Nassim et Chadia – **Il, il, Il** → Rachid – **leur, les** → Nassim et Chadia

3 **Entourer : a.** Tu, nous – **b.** moi, je, vous, la – **c.** ils, nous, les, nous, leur – **d.** lui, elle, t'

4 ils – elle – la – je – l'

5 **a.** allée – **b.** rentrées – **c.** fatiguée – **d.** contente

Étape

→ *Exercice 5 : identification des pronoms indéfinis.*
→ *Exercice 6 : identification des référents des pronoms indéfinis.*
→ *Exercices 7 et 8 : emploi des pronoms indéfinis.*

6 **a.** rien – **b.** Personne – **c.** certains, d'autres, quelques-uns
– **d.** tous – **e.** plusieurs – **f.** aucun

a. tout → Vaisselle, jeux, vêtements, livres – **b.** chacun → élèves – **c.** plusieurs → athlètes – **d.** quelques-uns → dessins de mes enfants – **e.** certains livres – **f.** l'autre → le blanc

a. personne n'a remarqué… – **b.** aucun n'est resté le soir… – **c.** Je ne vois rien… – **d.** personne n'est venu… –
e. peu ont germé… – **f.** Je ne veux rien savoir…

Suggestions :
Pronoms personnels : Quand Ismaël joue avec son frère, il lui prête toujours ses jouets. – Aimez-vous les huîtres ? Moi je préfère les moules. – Demain, je te retrouverai devant la piscine.
Pronoms indéfinis : Je peux garder quelques-unes de tes photos ? – Chacun des participants apportera un plat sucré ou salé. – Personne n'a cru à son histoire.

6 Grammaire

Les expansions du groupe nominal

➔ Manuel, p. 136-137

Objectifs
- Identifier le type d'expansion du groupe nominal.
- Connaître le rôle des expansions du groupe nominal.
- Identifier le nom principal dans un groupe nominal enrichi.

Informations théoriques

Cette unité revient sur l'enrichissement du groupe nominal déjà étudié les années précédentes de la scolarité.

Le groupe nominal composé d'un déterminant et d'un nom peut être expansé (enrichi). Il contient alors plusieurs élé- ments qui apportent des précisions sur le nom : un ou des adjectifs qualificatifs épithètes, des compléments du nom ou des propositions subordonnées relatives. Ces éléments sont facultatifs et cumulables.

À l'intérieur du GN, les adjectifs épithètes peuvent être placés devant ou derrière le nom. Plusieurs épithètes peuvent se rapporter à un même nom. L'épithète peut être séparée du nom par une virgule, c'est une épithète détachée.

L'adjectif qualificatif épithète porte les marques du genre et du nombre du nom qu'il précise.

Un groupe nominal expansé peut contenir un autre groupe nominal précédé d'une préposition que l'on appelle complé- ment du nom. Le complément du nom est placé après le nom principal, il est introduit par une préposition, le plus souvent *de* ou *à*, mais aussi *par, pour, sans*...

Comme l'adjectif épithète ou le complément du nom, la pro- position relative apporte des précisions sur le nom principal d'un groupe nominal. La proposition relative est introduite par un pronom relatif qui représente ce nom principal appelé alors antécédent.

Les accords à l'intérieur d'un groupe nominal sont étudiés en orthographe, leçon 5.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices, puis étape 2. Séance 2 : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 L'adjectif qualificatif épithète

Lire le texte. Réaliser les deux activités. Mettre en évidence que plusieurs adjectifs peuvent se rapporter à un même nom et que certains sont détachés du nom par une virgule : *élé- gant, téméraire, sportive, décidée*.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

→ Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 2 Le complément du nom

Réaliser l'activité **3** pour montrer que le complément du nom, comme l'adjectif, apporte des précisions sur le nom en gras qui est le nom principal du groupe nominal. Répondre à la consigne **4**, puis relever les différents groupes nominaux avec un complément du nom et remplacer ce complément du nom par un autre.

Différenciation
Aller plus loin avec les élèves qui le peuvent en montrant que les compléments du nom peuvent être des verbes ou des adverbes toujours introduits, bien sûr, par une prépo- sition : *une machine à laver, une machine à coudre, un fer à repasser, les outils d'autrefois, les machines de*

→ Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 3 La proposition relative

Réaliser l'activité **5** pour montrer que la proposition relative, comme l'adjectif et le complément du nom, apporte des pré- cisions sur le nom en gras qui est le nom principal du groupe nominal. Préciser que ce

nom en gras est l'antécédent du pronom. Relever les pronoms relatifs utilisés : *qui*, *à laquelle*,

où (activité **6**). Faire enrichir les groupes nominaux suivants
en utilisant les pronoms relatifs *que* et *dont* : *le volcan, l'ani- mal, le meuble, les ciseaux.*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 8.

→ **Répondre à la consigne 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercice 1 : identification des adjectifs épithètes.*
→ *Exercices 2, 3 et 4 : emploi des adjectifs épithètes.*

appareils extraordinaires – petite planète fascinante – paysage varié – vastes plaines – gigantesques champs de dunes – nombreux volcans – bonne vieille Terre

Suggestions : un immense terrain vague – la belle région landaise – ces célèbres châteaux anciens – des cheveux longs ondulés – l'énorme avion militaire – le vieux monument délabré – nos jeunes amis marocains – une fête grandiose réussie

a. d'importants progrès techniques – **b.** dans des rues étroites et sombres (ou sombres et étroites) – **c.** Les longues journées hivernales – **d.** tes vieilles chaussures trouées

Étape 2

→ *Exercice 5 : identification du complément du nom.*
→ *Exercices 6 et 7 : emploi du complément du nom.*

5 **a.** Le jour de son anniversaire , deux gâteaux au chocolat, une tarte aux prunes – **b.** à la fin du Moyen Âge, une petite partie du monde – **c.** les écoles de filles , les écoles de garçons – **d.** les châteaux de la Loire, le château de Chambord

6 **Suggestions: a.** en cuir – **b.** du marché – **c.** à jouets – **d.** avec balcon – **e.** sans sel

7 **Suggestions :** *Un jour* d'été – une *vieille barque* en bois – u*n panier* d'osier – *la porte* de la tanière – *le tigre* de la forêt

Étape 3

→ *Exercice 8 : identification de la proposition relative.*
→ *Exercice 9 : emploi de la proposition relative.*
→ *Exercice 10 : emploi des expansions du nom.*

a. le documentaire qui parle des baleines – **b.** l'endroit où il a garé sa voiture – **c.** La plage de sable fin sur laquelle nous passions nos vacances – **d.** la personne dont je vous ai parlé

Suggestions: a. Avez-vous eu le colis … ? – **b.** Elle a fait le voyage … . – **c.** Nous ne vendrons jamais ces bijoux
… . – **d.** On leur a servi les aliments … . – **e.** J'irai à la gare chercher Léo … .

adjectifs : un *grand* bol de lait – cette *grande* salle *propre*
et *lumineuse*
compléments de nom : un grand bol *de lait* –
des chiens *de garde* – une histoire *de monstre* qui fait peur **propositions relatives :** un pays *où il fait chaud* –
une histoire de monstre *qui fait peur*

7 Les compléments d'objet

→ Manuel, p. 138-139

Objectifs
- Identifier les COD, COI, COS.
- Savoir que les COD, COI, COS sont des compléments essentiels.
- Connaître les classes grammaticales des COD, COI, COS.

Informations théoriques

Le complément d'objet direct (COD) complète le verbe, il lui apporte un « complément de sens ». Le COD représente la personne, l'animal ou la chose sur lesquels porte l'action exprimée par le verbe. Le COD d'une phrase à la forme active devient sujet à la forme passive. Cette transformation peut être un moyen d'identifier le COD.

Le complément d'objet indirect (COI) joue le même rôle que le COD. Il « complète le sens » du verbe. Comme le COD, le COI est un complément essentiel qui ne peut être ni déplacé ni supprimé. Il se différencie du COD par sa construction : il est introduit par une préposition comme *à*, *de* ou des articles contractés *au*, *aux*, *du*, *des*. Certains verbes se construisent avec deux COI, le deuxième étant alors un **complément d'objet second** (COS).

Exemple : *Le directeur parle de la sortie scolaire aux parents.*

Les COD, COI, COS sont des compléments essentiels : ils ne peuvent pas être déplacés ni supprimés sans changer le sens de la phrase. Ou alors, il faut les remplacer par un pronom personnel : *le, la, les, l', lui, leur*.

Les COD, COI, COS peuvent être un nom propre, un groupe nominal ou un pronom. Les COD et COI peuvent être un verbe à l'infinitif.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon. <u>Séance 1</u> : étape 1 et exercices.
<u>Séance 2</u> : étape 2 et exercices.

Étape 1 Reconnaître le complément d'objet direct (COD)

Lire le texte. Distinguer les personnages : la veuve

Réaliser l'activité **1**. Faire expliciter, ainsi, le renseignement que chaque complément d'objet direct apporte : *le COD « un gobelet d'eau » indique ce que la paysanne demande à la cadette*.

Réaliser l'activité **2**. Préciser que cette transformation passive peut être un critère d'identification du COD. Répondre à la question **3**. Mettre en évidence le pronom COD *les* en met- tant le COD souligné au pluriel : *J'ai <u>un chat</u>. Je <u>le</u> soigne bien*.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1. Bien faire expliciter le renseignement apporté par chaque COD. Transformer les phrases a et d à la forme passive.

→ **Répondre aux questions du point 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Reconnaître les compléments d'objet indirect (COI) et second (COS)

Relire le texte. Réaliser l'activité **4**. Faire expliciter, ainsi, le renseignement que chaque complément d'objet indirect apporte: « *à sa mère » indique à qui ressemblait l'aînée*.

Lister les prépositions : *à*, *de*, *du*. Préciser que *du* est aussi nommé article contracté. Trouver d'autres prépositions ou articles contractés introduisant un COI en changeant le genre, puis le nombre du COI dans cette phrase : *Il parle à la maîtresse* ; le nombre dans celle-ci : *Il parle d'un élève*. Réaliser les activités **5** et **6**. Mettre en évidence le pronom COI *leur* en mettant le COI souligné au pluriel : *Il parle <u>à la</u> maîtresse. Il lui dit bonjour.*

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

filles,
l'autre est la cadette, la fée déguisée en vieille

paysanne puis en jeune fille splendide.

→ **Répondre aux questions 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 4 : identification du COD.*
→ *Exercice 2 : identification de la nature du COD.*
→ *Exercice 3 : emploi de COD.*

1 **a.**, **c.**, **d.** et **f.**
Entourer: a. une épaisse fumée noire – **c.** ton médicament
– **d.** un voyage au japon – **f.** la

nom propre ou GN : des moutons (**b.**), Arthur, sa chambre (**c.**), du temps (**d.**) – **pronom :** les (**b.**), la (**c.**) –
infinitif : chanter (**a.**), jouer (**d.**)

Suggestions: (*effacer*) le tableau – (*couper*) du pain – (*atteindre*) le sommet – (*mettre*) le couvert –
(*grignoter*) une pomme – (*informer*) les téléspectateurs – (*porter*) un bébé – (*prêter*) de l'argent –
(*tenir*) le bras de quelqu'un

a. Notre voisin repeint le mur.
b. Le nouveau parc zoologique accueillera deux tigres blancs.
c. Notre arrière-grand-père a construit la

Étape

→ *Exercices 5 et 6 : identification des COD, COI, COS.*
→ *Exercice 7 : emploi du COI.*
→ *Exercice 8 : identification de la nature des COD, COI, COS.*
→ *Exercices 9 et 10 : emploi des COD, COI, COS.*

COD : un pantin de bois – un fils – la vie – le – les yeux **COI :** à un vrai petit garçon – d'un enfant – lui – à la fée **COS :** à la fée Bleue – à la marionnette, qui devient
un être humain

COD : un cadeau (**b.**) – les auditeurs (**c.**) – une galette et un petit pot de beurre (**d.**)
COI : de ce problème (**a.**) – de ses derniers jours de vacances (**e.**)
COS : à son neveu (**b.**) – à sa grand-mère (**d.**)

a. Demain tu téléphoneras au directeur. – **b.** Elle pense encore aux incendies. – **c.** Il se souvient du repas de famille.
– **d.** Nous écrirons à la gardienne.

COD : *dormir* (**a.**) → infinitif – *les* (**a.**) → pronom – *une chanson* (**a.**) → GN – *sa tondeuse* (**b.**) → GN – *la* (**b.**) → pronom – *chanter* (**d.**) → infinitif – *l'* (**d.**) → pronom – *son chemin* (**e.**) → GN •
COI : *à ses parents* (**c.**) → GN • **COS :** *leur* (**a.**) → pronom –
à Louis (**b.**) → nom propre – *lui* (**b.**) → pronom – *au policier* (**e.**) → GN

9 **Suggestions: a.** des nouvelles de la famille – **b.** son scooter à Kylian – **c.** d'une blessure à la cheville droite – **d.** un repas à ses copains

Suggestions: a. dormir – **b.** à un tournoi de tennis – **c.** son ours en peluche à son petit frère – **d.** à Yara / lui

L'attribut du sujet

➔ Manuel, p. 140-141

Objectifs
- Identifier l'attribut du sujet.
- Comprendre que l'attribut du sujet apporte des précisions sur le sujet.
- Connaître les verbes d'état.
- Connaître la classe grammaticale d'un attribut.

Informations théoriques

On trouve un attribut du sujet derrière un verbe d'état : *être, devenir, paraître, sembler, rester, demeurer, avoir l'air*. Ces verbes sont d'ailleurs appelés aussi verbes attributifs. L'attri- but du sujet donne des renseignements sur le sujet. Il ne peut être ni déplacé, ni supprimé.

L'attribut du sujet peut être un adjectif ou un groupe nomi- nal. Il s'accorde avec le sujet.

Il ne faut pas confondre les deux éléments essentiels qui se trouvent derrière le verbe : l'attribut du sujet et le COD. Le COD complète le verbe, l'attribut ne complète en rien le sens du verbe, il apporte des précisions sur le sujet. De nom- breuses langues, l'arabe par exemple, construisent l'attribut sans employer de verbe, au moins lorsqu'il s'agit du présent. En orthographe, leçon 9, les élèves reverront l'accord de l'adjectif attribut en genre et en nombre avec le sujet à l'in- térieur d'un texte.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étape 1 avec exercices, puis étape 2.
<u>Séance 2</u> : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 Le rôle de l'attribut du sujet

Lire le texte. Expliquer *le cheval ne semblait pas très vaillant* : il ne semblait pas en bonne santé.

Réaliser l'activité **1**. Insister sur le fait que, bien qu'ils soient placés après un verbe, les attributs apportent des rensei- gnements sur le sujet. Veiller à ce que les élèves disent bien : attribut du sujet et pas seulement attribut.

Réaliser l'activité **2**. Constater que le verbe *être* est le plus fré- quent. À partir des phrases suivantes, faire trouver les autres verbes derrière lesquels on peut trouver un attribut : *Depuis quelques jours, Romain avait l'air triste. Malgré son âge, ce chanteur reste célèbre. Le chat demeure immobile longtemps quand il guette un oiseau.*

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 1. Faire récrire la première phrase en remplaçant le verbe *être* par un verbe relevé lors de l'acti- vité 2.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 À quelles classes grammaticales appartiennent les attributs du sujet ?

Répondre à la consigne **3** pour mettre en évidence que l'attri- but du sujet est soit un groupe nominal, soit un nom, soit un adjectif. Puis mettre en évidence l'accord de l'attribut avec le sujet (l'activité **4**).

Différenciation
Faire récrire par ceux qui en ont besoin, la phrase ci-des- sous en changeant le genre et le nombre du sujet.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Distinguer l'attribut du sujet du COD

Lire les deux phrases. Répondre aux questions **5** à **7**. Il s'agit de montrer la différence entre deux groupes essentiels qui suivent le verbe : le COD et l'attribut du sujet.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3

Différenciation

Laisser les élèves qui en sont capables répondre aux trois consignes en autonomie. Accompagner les autres élèves dans leurs réponses. Bien faire expliciter pour chaque phrase ce qui permet de dire que le groupe souligné est un COD ou un attribut du sujet. Puis leur demander d'em- ployer les groupes nominaux suivants comme attributs du

Je m’entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 2 : identification de l’attribut du sujet.*
→ *Exercice 3 : emploi de l’attribut du sujet.*

1 **a.** sont redoutables – **b.** est ma meilleure copine – **c.** demeure le plus haut sommet du monde – **d.** reste un bon achat – **e.** paraissent intelligents et doux

a. Le dessin de ce jeune enfant est remarquable.
c. Ta grand-mère paraît gentille et gaie.
d. Ce projet semble intéressant.
f. Petit poisson deviendra grand.

Suggestions : Ce basketteur est devenu le meilleur de l’équipe. – Les deux spectacles de danse étaient magnifiques. – Le printemps demeure une saison agréable. – Demain, le temps restera frais et pluvieux.

Étape 2

→ *Exercice 4 : identification de la nature de l’attribut du sujet.*
→ *Exercices 5 et 6 : emploi de l’attribut du sujet.*

Adjectifs qualificatifs : noirs, menaçants

5 **a.** Océane et Éva sont grandes et blondes. –
b. Le guépard est un animal cruel. –
c. Ce garçon paraît un bon élève. –
d. Même en grandissant, nos cousines demeurent désobéissantes et coléreuses.

6 **Suggestions: a.** calme – **b.** de bons sportifs. – **c.** un endroit surpeuplé – **d.** perdus

Étape

→ *Exercices 7 et 8 : distinction COD et attribut du sujet.*
→ *Exercice 9 : emploi du COD et de l’attribut du sujet.*

7 **COD :** les carnivores – de nombreux fossiles – des squelettes – ces animaux disparus
Attribut du sujet : très grands – carnivores – des prédateurs dangereux – des géants

a. le nouveau directeur → COD – **b.** abandonné → AS – **c.** les clés de la maison → COD – **d.** de magnifiques chefs-d’œuvre → AS

Suggestions :
a. couvert → attribut du sujet –
b. des anciens billets de banque → COD –
c. de grands arbres → attribut du sujet –
d. beaucoup de dégâts → COD

9

Les compléments circonstanciels

→ Manuel, p. 142-143

Objectifs
- Identifier les compléments circonstanciels.
- Savoir quels types de précision apportent les CC.
- Connaître la classe grammaticale d'un CC

Informations théoriques

Les compléments circonstanciels se reconnaissent par leur sens et par leur rôle.

Par leur sens, ils apportent des précisions diverses et nom- breuses. En particulier, les compléments circonstanciels précisent *où*, *quand*, *comment*, *pourquoi* se fait l'action dont parle la phrase.

Par leur rôle, ils sont des compléments de la phrase entière. C'est pourquoi, contrairement aux compléments essentiels, ils sont facilement déplaçables et même supprimables.

Les compléments circonstanciels peuvent être un nom ou un groupe nominal (précédé ou non d'une préposition), un adverbe ou une proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étape 1 avec exercices, puis étape 2.
<u>Séance 2</u> : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 Reconnaître les compléments circonstanciels (CC)

Lire le texte. Réaliser l'activité **1**. En déduire que les com- pléments circonstanciels sont déplaçables et supprimables. Observer la présence de virgule après le complément cir- constanciel situé en début de phrase. Écrire la deuxième phrase en mettant le complément circonstanciel entre le sujet et le verbe. L'encadrer alors avec des virgules. Réaliser l'activité **2**.

Différenciation

Demander, aux élèves qui en ont besoin, de trouver les compléments circonstanciels dans la phrase suivante : *Au camping, pendant les vacances d'été, Jules espère retrou- ver ses copains.* Faire ajouter un ou deux compléments circonstanciels dans les phrases suivantes : *Nous*

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 À quelles classes grammaticales appartiennent les compléments circonstanciels ?

Réaliser les trois activités. Constater que certains com- pléments circonstanciels ne sont pas introduits par une préposition : *un soir*, *le lendemain soir*, *vigoureusement*, *maintenant*. Les prépositions utilisées dans le texte sont : *sur*, *pendant*, *au début de*, *après*, *dans*. Les conjonctions sont : *parce que*, *quand*, *pour que*, *lorsque*. Remplacer les compléments circonstanciels suivants par d'autres de classe grammaticale différente : *Le lendemain soir,*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réa- lisation de l'exercice 5. Remplacer les compléments circonstanciels par d'autres de classe grammaticale dif- férente.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 Distinguer les compléments essentiels des compléments circonstanciels

L’activité **6** permet de bien montrer la différence entre les compléments circonstanciels et les compléments essentiels. Les compléments circonstanciels peuvent être supprimés et déplacés sans difficulté. Les compléments essentiels ne peuvent être ni déplacés ni supprimés.

Différenciation

Laisser les élèves qui en sont capables répondre aux ques- tions 6 en autonomie. Accompagner les autres élèves dans leur réponse puis les aider à réaliser l'exercice 8.

→ **Répondre à la consigne 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercices 1 et 2 : identification des CC.*
→ *Exercice 3 : identification des précisions apportées par les CC.*
→ *Exercice 4 : emploi de CC.*

a. CC de temps, CC de lieu – **b.** CC de lieu, CC de but –
c. CC de temps, CC de cause – **d.** CC de manière, CC de but

2 **a.** Mes enfants se déguisent. – **b.** Dylan aime regarder les étoiles. – **c.** Des randonneurs ont rencontré une laie et ses petits. – **d.** Le renard s'approche d'une poule.

Quand des astronautes américains ont-ils marché sur la Lune ? – Pourquoi ont-ils ramassé des cailloux ?
– Où ont-ils laissé des empreintes? – Quand d'autres astronautes ont-ils parcouru … ? – Où d'autres astronautes ont-ils parcouru des dizaines de kilomètres ? – Comment des astronautes ont-ils parcouru des dizaines de kilomètres sur la Lune ?

Suggestions: a. De temps en temps, maman

Étape 2

→ *Exercice 5 : identification de la nature des CC.*
→ *Exercices 6 et 7 : emploi de CC.*

5 **a. GN** – **b.** Proposition, GN avec préposition –
c. GN avec préposition, adverbe – **d.** adverbe

6 **a.** Quand le chevreuil traversa la route –
b. Soudain, dans la nuit – **c.** Un soir – **d.** Vers l'ouest

7 **a.** Hier, dans le garage, (*on a* ...). – **b.** (*Un accident* ...) ce matin, au carrefour. – **c.** à 13 h 28, (*la fusée a décollé*) de Kourou en Guyane, sans problème. –
d. Pour agrandir la déchetterie, (*un nouveau* ...) dans la zone industrielle en 2017.

Étape 3

→ *Exercice 8 : distinction compléments essentiels, CC.*
→ *Exercice 9 : emploi de CC et de compléments essentiels.*

CC : Vers 300 avant notre ère. – Dans les forêts – Pour se protéger des envahisseurs – Quand des ennemis les attaquent
Compléments essentiels : la terre – des animaux – des fruits, des glands – des villes fortifiées – ni du combat ni de la mort

Suggestions :
a. Chaque matin, le pain et le journal –
b. une cabane de jardin, derrière la maison –
c. d'une hanche, le mois prochain –
d. Patiemment, sa ligne cassée –
e. régulièrement, pour décrocher une médaille aux Jeux olympiques –
f. son chemin, à une passante, en plein centre ville

10 Grammaire

La phrase exclamative

→ Manuel, p. 144-145

Objectifs
- Identifier la phrase exclamative et son rôle dans un texte.
- Savoir construire une phrase exclamative.

Informations théoriques

La phrase exclamative exprime une émotion, un sentiment de joie, de tristesse, d'étonnement, de surprise, d'énerve- ment, de colère, de peur…

À l'oral, l'exclamation se caractérise par une intonation spé- cifique. À l'écrit, elle est marquée par le point d'exclamation. Le point d'exclamation peut terminer une phrase injonctive dont il renforce alors l'injonction.

La phrase exclamative peut avoir la même structure que la phrase déclarative ou être construite avec un mot exclamatif placé au début : *que, comme, quel, quelle, quels, quelles*…

La nature de ces mots exclamatifs, adverbes ou adjectifs, ne sera pas explicitée.

La phrase exclamative, identifiée depuis longtemps dans les textes en lecture, est étudiée en grammaire pour la première fois.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Le rôle de la phrase exclamative

Lire le texte. Identifier les personnages et les paroles qu'ils prononcent. Réaliser l'activité **1** pour mettre en évidence les phrases exclamatives. Relire ces phrases et répondre à la question **2** : *les phrases expriment la satisfaction, la joie, l'admiration, la peur, l'enthousiasme et l'étonnement*. Avant de répondre aux questions de l'activité **3**, rappeler qu'une phrase injonctive exprime un ordre, un conseil. Ici, le point

→ **Répondre aux questions du point 1 du**

Étape 2 La construction de la phrase exclamative

Lire les phrases. Constater avec l'activité **5** qu'une phrase peut être exclamative sans être introduite par un mot excla- matif. Expliciter la construction de chaque phrase.

Réaliser ensuite l'activité **6**.

Différenciation

Demander aux élèves en difficulté de redire, à l'oral et en employant des mots exclamatifs, les phrases exclamatives ci-dessous construites sans mot exclamatif.
– Tu as beaucoup grandi !
– Ces aventures sont extraordinaires !
– Vous avez été imprudent !

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

d'exclamation renforce l'ordre donné.

Je m'entraîne / Corrigé

→ *Exercices 1 et 2 : identification de phrases exclamatives.*
→ *Exercice 3 : identification du rôle de la phrase exclamative.*

1 **a.**, **c.**, **e.**, **f.** et **g.**

2 **Point final à la fin des phrases** : **a.**, **d.** et **e.**
Point d'exclamation à la fin des phrases : **b.**, **c.**, **f.** et **g**.

3 **a.** étonnement – **b.** colère – **c.** joie – **d.** peur – **e.** tristesse – **f.** admiration – **g.** peine

Étape 2
Étape 1
Je conclus
pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l’exercice 1. Demander aux élèves d’indiquer ce qu’expriment les phrases

exclamatives.

a. que – **c.** comme – **f.** quel – **g.** qu’– **i.** que

4

5 **a.** Que vous avez gagné un beau lot ! – Quel beau lot vous avez gagné! – Comme vous avez gagné un beau lot !
b. Ton terrain est grand! – Comme ton terrain est grand ! – Quel grand terrain tu as !
c. L'eau est froide ! – Que l'eau est froide ! – Quelle eau froide !
d. Elle possède de magnifiques poupées ! – Comme elle possède de magnifiques poupées ! – Que de magnifiques poupées elle possède !
e. Comme elle a de jolis yeux noirs ! – Qu'elle a de jolis yeux noirs ! – Quel jolis yeux noirs elle a !

6 **Suggestions :**
a. Quelle agréable journée nous passons ! –
b. Que ces vêtements coûtent cher ! –
c. Comme j'ai eu mal à la cheville ! –
d. Comme la Lune est bien ronde ! –
e. Qu'il y a beaucoup de participants à ce jeu ! –
f. Quelle boisson rafraîchissante !

7 **a.** Que – **b.** Quel – **c.** Que – **d.** Quelle – **e.** Qu'– **f.** Comme

8 **a.** Comme cette aventure est passionnante ! – **b.** Comme nous aimons votre magnifique région ! – **c.** Ce que dit cette personne est génial ! – **d.** Son visage était brûlé par le froid ! – **e.** Que cet ennuyeux discours dure longtemps !

11 Grammaire

Les types et formes de phrases

➔ Manuel, p. 146-147

Objectifs
- Distinguer les différents types de phrases et leur rôle.
- Connaître les différentes formes des phrases.

Informations théoriques

Celui qui dit, parle ou écrit a toujours une intention : donner une information (énoncer un fait, raconter, décrire…), poser une question, donner un ordre, exprimer un sentiment.

À chaque intention correspond un type de phrase.
− La **phrase déclarative** sert à donner une information.
− La **phrase interrogative** sert à poser une question. Elle a, à l'oral, une intonation spécifique. Elle se termine à l'écrit par un point d'interrogation.
− La **phrase injonctive** sert à formuler un ordre, un conseil, un souhait, une demande polie ou une interdiction. Elle se termine parfois par un point d'exclamation qui renforce l'injonction.
− La **phrase exclamative** sert à exprimer une émotion, un sentiment. Elle se termine par un point d'exclamation.

Une phrase, quel que soit son type, est de forme affirmative ou négative. La phrase négative est construite avec des mots négatifs qui généralement encadrent le verbe.

Toute phrase peut également être à la forme active ou pas- sive.

Consacrer deux séances à cette leçon. Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Les types de phrases

Lire le texte. Identifier les personnages et les auteurs des dif- férentes paroles rapportées.

Réaliser l'activité **1**, puis relire le texte en adoptant l'intona- tion qui convient. L'activité **2** permet de rappeler le rôle des phrases injonctives, interrogatives et de la phrase exclama- tive. Faire préciser à quel temps sont les verbes des phrases injonctives : ils sont à l'impératif. Faire reformuler les phrases interrogatives en utilisant l'inversion du sujet. En écrire une. On veillera à ce que les élèves, dans ce cas, n'oublient pas le tiret entre le verbe et le sujet. Réaliser l'activité **3**.

Demander aux élèves de récrire chaque phrase ci-dessous en changeant deux fois le type :

– *Aujourd'hui à Londres, le temps est beau.*
– *Que ce gâteau est bon !*
– *Achète du pain pour ce soir.*

→ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Pendant que les élèves font l'exercice 1, ceux qui en sont capables réalisent l'exercice 3. Faire justifier les signes de ponctuation utilisés.

Étape 2 Les formes de phrases

Lire les phrases de la série A et réaliser l'activité **4**. En déduire qu'une phrase, quel que soit son type, peut être à la forme affirmative ou négative. Faire rappeler que l'on emploie *n'* au lieu de *ne* quand le verbe commence par une voyelle.

Dans les phrases affirmatives, faire retrouver les mots qui s'opposent aux mots négatifs : *aucune/toute ; plus/encore ; rien/quelque chose ; jamais/toujours*.

Lire les phrases de la série B et réaliser l'activité **5**. Consta- ter que les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives sont soit à la forme active, soit à la forme passive. Indiquer qu'à la forme active le sujet fait l'action, à la forme passive, le sujet subit l'action. Faire trouver le sujet dans chacune des phrases passives.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Demander, aux élèves qui en ont besoin, d'écrire au passé composé les phrases à la forme négative ci-dessous :

– *Il ne vient pas à la bibliothèque.*
– *Vous ne prenez pas de livres.*
– *Elle ne lit pas beaucoup.*

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 2 : identification des types de phrases.*
→ *Exercice 3 : ponctuation d'un texte.*

a. injonctive – **b.** déclarative – **c.** interrogative – **d.** exclamative – **e.** déclarative – **f.** injonctive

a. La porte était fermée. – **b.** Prenez l'autoroute. – **c.** À quelle heure est-elle donc partie ? – **d.** Ils mangeaient leur viande crue ! – **e.** Les hivers froids, le canal gèle.

La fin de l'été approche. Comme c'est triste ! Combien de temps faudra-t-il attendre pour pouvoir à nouveau se baigner dans la piscine? Mais que les arbres seront beaux avec leurs feuilles dorées !

Étape 2

→ *Exercice 4 : identification de la forme négative.*
→ *Exercice 5 : transformation de phrases à la forme passive.*
→ *Exercices 6 et 7 : emploi de la forme affirmative et négative.*

5 **a.** Le vélo est gagné par le numéro 29 ! *exclamative* – **b.** Ce genre de meuble n'est plus fabriqué par l'usine. *déclarative* – **c.** Quand l'aspirateur est-il inventé par l'ingénieur anglais Booth ? *interrogative* – **d.** L'élève bavard est puni par la maîtresse. *déclarative* – ***e.*** Par combien de chiens est tiré le traîneau ? *interrogative*

a. Oui, ils sont contents. – Non, ils ne sont pas … **b.** Oui, je peux arroser vos fleurs. – Non, je ne peux pas … **c.** Oui, elle ira … – Non, elle n'ira pas … **d.** Oui, nous avons vu … – Non, nous n'avons pas vu … **e.** Oui, j'aime … – Non, je n'aime pas … **f.** Oui, il regardera … – Non, il ne regardera pas …

a. Cet enfant ne court jamais après les pigeons. – **b.** Elle n'a vraiment peur de rien ! – **c.** N'es-tu pas revenu avec la voiture de ton frère ? – **d.** Ne regarde plus dans la cour des voisins. – **e.** Les clés n'ont pas été perdues dans le magasin. – **f.** N'emporte pas mon sac dans ta chambre !

Les conjonctions de coordination et les adverbes

➔ Manuel, p. 148-149

Objectifs
• Identifier les conjonctions de coordination, savoir les citer.
• Connaître leur rôle.
• Reconnaître le rôle de certains adverbes.

Informations théoriques

Cette leçon présente deux catégories de mots servant à relier certains éléments d'un texte.

– Les **conjonctions de coordination** sont des mots de liaison. Elles relient deux mots, deux propositions, deux phrases ou deux paragraphes. Ce sont : *or, mais, où, et, donc, ni, car*.
La conjonction *car* relie deux propositions dont la seconde est présentée comme une cause de la première.

La conjonction *donc* relie deux propositions dont la seconde est présentée comme une conséquence de la première.

– Les **adverbes** ont été abordés dès le CE2. Ici, ils sont étudiés en tant que connecteurs, c'est-à-dire des mots permettant de se repérer dans l'espace, connecteurs spatiaux (*ici, là, dessus, dessous*...) ; dans le temps : connecteurs temporels, (*puis, ensuite, d'abord, enfin, plus tard*...) mais également permettant d'exprimer la cause (*en effet*) ou la conséquence : connecteurs logiques (*alors, ainsi, par conséquent*...).

Le terme de « connecteurs» ne sera pas donné aux élèves.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices, puis étape 2. Séance 2 : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 Des conjonctions de coordination

Lire le texte. Répondre aux questions **1** et **2**. Relever les conjonctions de coordination : *or*, *mais*, *et*, *donc*, *car*. Faire écrire les deux autres : *ou*, *ni*. Les faire employer dans des phrases.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Des adverbes pour se repérer dans le temps et l'espace

Lire le texte. Répondre à la consigne **3**. D'autres adverbes permettant de situer les actions dans le temps : *hier, demain, maintenant, tout à l'heure, autrefois, longtemps, parfois, sou- vent*... D'autres adverbes permettant de situer les actions dans l'espace : *dessus, ici, là-bas, dehors*...

Différenciation
Demander, aux élèves qui en ont besoin, de formuler des phrases avec des adverbes parmi ceux qui ont été listés.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Des conjonctions et des adverbes pour exprimer la cause ou la conséquence

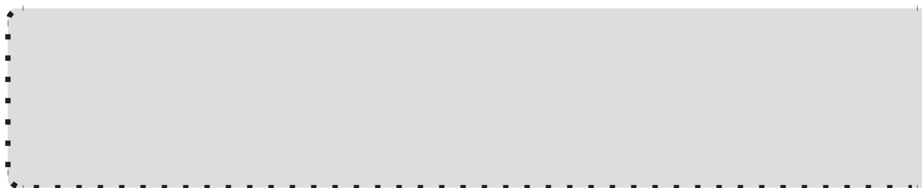
Lire les phrases a et b et réaliser les activités **4** et **5**. La locu- tion adverbiale *en effet* exprime une cause.

Demander quelle conjonction de coordination pourrait la remplacer. *Donc* qui exprime une conséquence est une conjonction de coordina- tion. Trouver des adverbes qui pourraient la remplacer : *alors, par conséquent*…

→ **Répondre à la consigne 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 7.



Je m’entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercice 1 : identification des conjonctions de coordination et de leur rôle.*
→ *Exercices 2 et 3 : emploi des conjonctions de coordination.*

(*des sciences*) <u>et</u> (*de l’industrie*) → 2 noms – (*les sciences*) <u>et</u> (*les loisirs*) → 2 noms – (*des expériences*) <u>ou</u>
(*des conférences*) → 2 noms – (*Des classes … jours*) <u>et</u> (*les élèves … ateliers.*) → 2 propositions – (*Des classes … ateliers*) <u>Mais</u> (*les écoles … demandes !*) → 2 phrases – (*Mais les écoles … l’avance*) <u>car</u> (*il y a… demandes*)

2 propositions

Étape

→ *Exercice 4 : identification des adverbes et de leur rôle.*
→ *Exercices 5 et 6 : emploi des adverbes.*

4 Espace : **a.** et **b.** – Temps : **c.** et **d.**

5 **a.** d’ici – **b.** aussitôt – **c.** Maintenant – **d.** derrière

6 **Suggestions : a.** *plus haut*, se trouvent les champs et les forêts. – **b.** car il s’est cassé la jambe *hier* en jouant. –
c. il me fallait trouver *bientôt* une aire de repos pour m’aérer.
– **d.** on peut aussi voir son Premier ministre assis *derrière*.

Étape 3

→ *Exercice 7 : identification des adverbes et de leur rôle.*
Exercice 8 : emploi des adverbes.

a. → cause – **b.**, **c.** et **d.** → conséquence

a. c’est pourquoi – **b.** et, car – **c.** partout, mais – **d.** D’abord, enfin

1

Le verbe

➔ Manuel, p. 150-151

Objectifs
- Identifier les verbes conjugués et les verbes à l'infinitif.
- Distinguer les verbes conjugués des verbes à l'infinitif.
- Reconnaître les auxiliaires.
- Savoir classer les verbes suivant leur groupe.

Informations théoriques

1. Le verbe est un mot qui se conjugue : il prend différentes terminaisons suivant le mode, le temps, la personne et le nombre auxquels il est employé. Il peut aussi se construire sur différentes formes du radical, ce qui est souvent le cas pour les verbes du 3e groupe. Mais ces variations du radical ne constituent pas en elles-mêmes une marque de conju- gaison, la même forme pouvant se retrouver dans plusieurs modes ou temps.

En outre, à la voix active, la forme d'un verbe conjugué à un temps simple (présent, imparfait, futur, passé simple) est constituée d'un seul élément. La forme d'un verbe conjugué à un temps composé (passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur) est constituée de deux éléments : un auxiliaire et le verbe au participe passé. Aux temps composés, à la voix passive, la forme verbale peut compter trois éléments : *elle aura été entendue.*

Les temps de l'indicatif étudiés au CM1 sont revus au CM2. Le plus-que-parfait et le futur antérieur de l'indicatif sont étudiés par les élèves pour la première fois. Un autre mode que l'indicatif est abordé : le conditionnel.

2. Traditionnellement les verbes sont classés en trois groupes :
− un **1er groupe** constitué des verbes dont l'infinitif se ter- mine par ***-er*** (sauf *aller*, du 3e groupe bien qu'il se termine par *-er*) ; ce sont les plus nombreux et à quelques exceptions près, ils ont une conjugaison régulière ;
− un **2e groupe** constitué des verbes dont l'infinitif est ter- miné par ***-ir*** et dont le radical se termine par *i* ou *iss* ;
− un **3e groupe** qui rassemble tous les autres verbes : ce sont les plus fréquents. La connaissance de leur infinitif ne per- met pas de déduire leur conjugaison. Il faut les apprendre et savoir utiliser des tableaux de conjugaison.

Les auxiliaires *être* et *avoir*, utilisés pour la formation des temps composés, n'appartiennent à aucun groupe.

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1

Le verbe se conjugue

Lire les trois textes. Prendre conscience à l'oral des chan- gements que l'on entend, puis réaliser l'activité **1**. Faire constater que les verbes changent avec la personne (texte A au présent à la 3e personne du singulier et texte B au présent à la 1re personne du pluriel) et le temps (texte A au présent et texte C au passé composé). Réaliser l'activité **2** et bien faire remarquer que, dans le texte C, les verbes sont en deux parties : l'auxiliaire et le participe passé. La réponse à la question **3** met en évidence que dans un texte, il peut y avoir des verbes à l'infinitif : *éclater*.

→Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 2

Les trois groupes de verbes et les auxiliaires

Lire les expressions imagées. En donner le sens : *faire atten- tion, d'une voix très forte, être confortablement installé, de mémoire, rire très fort, dormir profondément, ne pas réussir, être déprimé, renoncer à deviner, être heureux, agir sans réflé- chir, saisir par le milieu du corps ou s'investir pleinement pour résoudre un problème, être direct, être têtu, obéir tout de suite, bien commencer quelque chose, s'enfuir, dévoiler un secret.*

Réaliser l'activité **4** pour constater que les verbes des expres- sions imagées sont à l'infinitif. La réponse à la question **5** met en évidence les auxiliaires *être* et *avoir*. Faire rappeler leur rôle. Réaliser l'activité **6** : attention, le verbe *aller* doit

Différenciation

Faire relire par les élèves qui en ont besoin le texte A, à la 2e personne du pluriel, puis au futur. Indiquer, ue verbe, quelles sont ses formes au présent à la 2e personne du pluriel, puis au futur et redonner, pour chaque verbe, son infinitif.

être écrit dans la colonne des verbes du 3e groupe. Obser-
ver le tableau et remarquer que les verbes du 1er groupe se terminent par *-er* (sauf *aller*), que les verbes du 2e groupe se terminent par *-ir* et que les verbes du 3e groupe ont diverses terminaisons. Avec la question 7, rappeler le critère de recon- naissance des verbes du 2e groupe : à certaines personnes, ou à l'imparfait, le radical de ces verbes se termine par *- iss* :

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

→ **Répondre aux questions 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercices 1 et 2 : identification des verbes conjugués.*
→ *Exercice 3 : distinction des verbes conjugués et des verbes à l'infinitif.*
→ *Exercice 4 : repérage des formes du verbe.*

Recopier : a. installe – **b.** apprennent – **c.** doit – **d.** partirez – **e.** a grimpé

a. est / être – **b.** cherche / chercher, retrouve / retrouver

3 **Verbes conjugués** : **a.** est, peuvent – **b.** bois, ai – **c.** ont – **d.** direz – **e.** ferme
Verbes à l'infinitif : **a.** nager – **c.** grandir – **d.** ouvrir – **e.** être

4 **a.** Ils/Elles – **b.** Il/Elle/On – **c.** nous – **d.** Tu – **e.** Vous

Étape

→ *Exercices 5, 6, 7 et 8 : identification du groupe d'un verbe.*
→ *Exercices 9 et 10 : choix d'un verbe en fonction de son groupe et conjugaison.*

5 **1er groupe** : balayer, bouger, laver, donner, ramasser.
2e groupe : réunir, remplir, grandir, mûrir, resplendir.
3e groupe : paraître, dire, pouvoir, descendre, écrire, coudre.

a. salir, 2e gr. – **b.** vouloir, 3e gr. – **c.** transporter, 1er gr. – **d.** venir, 3e gr. – **e.** aller, 3e gr.

a. dormirez, dormir, 3e gr. – **b.** aime, aimer, 1er gr. – **c.** grossit, grossir, 2e gr. – **d.** peint, peindre, 3e gr. – **e.** attire, attirer, 1er gr.

a. *aller* car verbe du 3e gr. parmi des verbes du 1er gr.
b. *retenir* car verbe du 3e gr. parmi des verbes du 2e gr.
c. *jaunir* car verbe du 2e gr. parmi des verbes du 3e gr.

a. pose – **b.** veut – **c.** salit – **d.** bâtissent – **e.** gravit

Suggestions :
a. démolissent – **b.** écrivent – **c.** marche – **d.** prend – **e.** fais – **f.** Voulez

Le présent de l'indicatif (1)

➔ Manuel, p. 152-153

Objectifs

- Savoir conjuguer des verbes du 1er groupe au présent y compris les verbes en *-yer*, *-eler*, *-eter*.
- Utiliser les tableaux de conjugaison.
- Identifier et utiliser le temps présent dans un dialogue qui figure dans un récit.

Informations théoriques

1. Les terminaisons du verbe (ou désinences) marquent le temps et la personne. Elles s'ajoutent au radical qui exprime le sens du verbe. Au présent de l'indicatif, pour les verbes du 1er groupe, le radical reste généralement le même quelle que soit la personne. Les terminaisons sont marquées à l'écrit (*-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent*) mais ne le sont à l'oral qu'à la 1re et à la 2e personne du pluriel.

Dans cette unité, on revoit la particularité des verbes en *-cer*, *-ger*, *-guer* à la 1re personne du pluriel : ils s'écrivent *ç*, *ge*, *gu* devant *-ons*.

On aborde la conjugaison des verbes en *-yer*, *-eler*, *-eter*. Dans les verbes en *-yer*, le *i* remplace le *y* aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du pluriel. Cependant, les verbes en *-ayer* peuvent garder le *y* et peuvent donc se conjuguer de deux façons.

Aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du pluriel, le radical des verbes en *-eler* s'écrit avec *è* et un seul *l* (*il gèle*) sauf le verbe *appeler* et ses dérivés qui prennent *ll* (*il appelle*).

Aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du plu- riel, le radical des verbes en *-eter* s'écrit avec *è* et un seul *t* (*il achète*) sauf le verbe *jeter* et ses dérivés qui prennent *tt* (*il jette*).

2. Dans sa valeur principale, le présent indique un événe- ment, des actions ou un état des choses contemporains du moment où ils sont énoncés. C'est ainsi qu'on le trouve dans les dialogues.

Le présent s'emploie aussi pour raconter, dans un récit, des faits fictifs ou historiques (unité 3).

Le présent a deux autres valeurs qui ont été présentées au CE2 : le présent pour exprimer un fait qui se répète et le pré- sent pour donner des explications ou des informations. Ces deux valeurs peuvent être rappelées à l'aide d'un exemple pris dans les textes lus depuis le début de l'année.

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices, puis étape 2. Séance 2 : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

La conjugaison des verbes du 1er groupe

Étape 1

Lire le texte. Avant de réaliser l'activité **1**, faire indiquer l'in- finitif des verbes en gras. Répondre à la consigne **2**. Faire écrire chaque verbe aux différentes personnes et constater que le radical reste le même et que les terminaisons sont les mêmes à une même personne. L'activité **3** renvoie aux tableaux de conjugaison. Il est indispensable que les élèves apprennent à s'y reporter pour trouver la conjugaison d'un verbe. Faire remarquer que, à la 1re personne du pluriel, les verbes en -*cer* s'écrivent avec un *ç* devant le *o*, les verbes en -*ger* ont un *e* avant le *o* et les verbes en -*guer* gardent le *u* devant le *o*.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 3.

La conjugaison des verbes terminés par *-yer*, *-eler* et *-eter*

Étape 2

Lire les phrases. Réaliser l'activité **4**. Veiller à ce que l'infi- nitif des verbes soit correctement écrit : *nettoyer*, *essuyer*, *balayer*. Observer la conjugaison complète de ces verbes dans les tableaux de conjugaison. Récrire la phrase *a* aux trois personnes du pluriel. Réaliser l'activité **5**. Veiller à ce que l'infinitif des verbes soit correctement écrit : *appeler*, *geler*, *jeter*, *acheter*. À partir des tableaux de conjugaison, bien faire expliciter les particularités de ces verbes.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation des exercices 5 et 6. Inciter les élèves à utiliser les tableaux de conjugaison en cas de doute orthographique.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 L'emploi du présent de l'indicatif

Lire le texte. Répondre à la question 6 et mettre en évidence que chaque personnage s'exprime au présent car chacun dit ce qu'il fait au moment où il le fait. On peut rappeler que le présent est aussi utilisé pour apporter des informa- tions générales (*Le loup est un animal sauvage*) ou des faits répétitifs (*Tous les jours, nous sortons de l'école à la même*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 9 et leur faire expliquer pourquoi les verbes sont au présent.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercices 1 à 4 : conjugaison de verbes du 1er groupe au présent.*

a. Ils coupent – **b.** Nous recherchons – **c.** Je devine –
d. Elle roule – **e.** Tu modifies

a. Ils naviguent – Nous tombons et nous grimaçons –
c. Tu laves et tu ranges – **d.** Nous pataugeons et nous glissons – **e.** Vous jouez, vous négligez

a. Elles blaguent avec leurs copains. – **b.** Tu sautes et nages. – **c.** Je trace un cercle, puis je l'efface. –
d. Nous voyageons et nous rapportons des souvenirs. –
e. Vous pliez les serviettes et vous les rangez.

Étape 2

→ *Exercices 5 à 8 : conjugaison des verbes en -yer, -eler, -eter au présent.*

a. tournoient – **b.** payons – **c.** appuyez – **d.** emploies –
e. effraient (effrayent)

6 **a**. projette – **b.** achète – **c.** congèle – **d.** rappelle – **e.** pèle

a. Nous essuyons – **b.** Elles nettoient –
c. Il pagaie (pagaye) – **d.** Vous employez –
e. Nous tutoyons

Lorsque je propose à maman de l'aider, je passe l'aspirateur et j'essuie les meubles. Parfois je nettoie les vitres. J'essaie (essaye) aussi de repasser. Maman apprécie mon aide et me remercie en faisant ma tarte préférée.

Étape 3

→ *Exercice 9 : identification des verbes au présent.*
→ *Exercices 10 et 11 : emploi du présent dans des dialogues.*

Mais qu'est-ce que tu fais ? Si tu ne viens pas, je pars ! – J'arrive ! Je prends mon sac et je te rejoins.

a. Tu restes et tu m'aides. – **b.** L'avion arrive. –
c. La neige tombe, le vent souffle et forme des congères. Des camions bloquent les routes.

J'espère – tu ne bouges pas, tu surveilles – celui-ci plonge, tu tires

3 Le présent de l'indicatif (2)

➔ Manuel, p. 154-155

Objectifs
- Savoir conjuguer au présent des verbes du 2e groupe, des verbes du 3e groupe.
- Savoir conjuguer les auxiliaires au présent.
- Utiliser les tableaux de conjugaison.
- Identifier et utiliser le temps présent employé pour raconter des faits historiques ou fictifs.

Informations théoriques

1. Au présent, pour une même personne, les terminaisons des verbes du 2e groupe sont les mêmes pour tous les verbes : *-s, -s, -t, -ons, -ez, -ent* ; à l'oral, la terminaison des trois pre- mières personnes du singulier se prononce de la même façon
[i] mais s'écrit différemment : *-is* (je), *-is* (tu), *-it* (il/elle/on). Le radical des verbes se termine par *-i* aux trois personnes du singulier et par *-iss* aux trois personnes du pluriel.

Au présent, pour une même personne, les terminaisons des verbes du 3e groupe sont généralement les mêmes pour tous les verbes : *-s, -s, -t, -ons, -ez, -ent*.

Les principales exceptions concernent les verbes *pouvoir* et *vouloir* à la 1re et 2e personne (*je peux, tu peux, je veux, tu veux*), *prendre* à la 3e personne (*il prend*) et *faire* et *dire* à la 2e personne du pluriel (*vous dites, vous faites*). Le radical des verbes du 3e groupe varie souvent d'une personne à une autre.

Jusqu'au CM2, les élèves ont appris à conjuguer certains verbes du 3e groupe : *faire, prendre, venir, dire, voir, vou- loir, pouvoir, partir*. Cette année, les élèves vont conjuguer d'autres verbes du 3e groupe en appliquant les règles déga- gées.

Les verbes *être*, *avoir* et *aller* sont des verbes très fréquents dont il faut mémoriser la conjugaison.

Qu'il s'agisse de verbes du 2e ou du 3e groupe, des auxiliaires *être* et *avoir*, on insiste sur les régularités des formes verbales, sur les terminaisons qui se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment et sur le fait qu'il faut utiliser les tableaux de conjugaison si on ne sait pas comment conju- guer certains verbes.

2. Le présent de l'indicatif s'emploie pour raconter des faits historiques ou imaginaires. Le récit est ainsi plus vivant. C'est le présent de narration.

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices, puis étape 2. Séance 2 : exercices de l'étape 2, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 La conjugaison des verbes du 2e et du 3e groupe

Lire le texte. Avant de réaliser l'activité **1**, faire donner l'infi- nitif des verbes. Réaliser l'activité **2**. Faire aussi constater les particularités dans le radical du verbe *venir* (deux *n* à la 3e personne du pluriel), du verbe *voir* (y pour transcrire [j] à la 1re et 2e personne du pluriel). Dresser une liste des verbes les plus fréquents qui se terminent par *-dre* et se conjuguent comme *prendre* au présent : *entendre, répondre, vendre, rendre, attendre, descendre*... Attention les verbes *plaindre* et *craindre* ne se conjuguent pas comme *prendre*.

Différenciation
Pendant que les élèves réalisent l'exercice 1, indiquer à ceux qui en sont capables comment ils peuvent trouver la façon de conjuguer un verbe dont ils ne connaissent pas la conjugaison, en utilisant le dictionnaire. Faire conjuguer les verbes

→ **Répondre aux questions 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 La conjugaison des verbes *être, avoir* et *aller*

Réaliser l'activité **3**. Puis faire écrire le verbe *être* à la 2e per- sonne du pluriel (à ne pas confondre avec la forme du verbe à l'infinitif) puis les trois verbes à la 3e personne du pluriel (la prononciation des trois formes est proche).

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 6. Faire préciser, à chaque fois, de quel verbe il s'agit.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 **L'emploi du présent de l'indicatif**

Lire le texte. Répondre à la question **4** puis à la question **5** pour montrer que le présent peut être utilisé pour raconter des événements vrais ou des

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 8. Faire relever les verbes au présent.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'é

Étape 1

Exercices 1, 2, 3 et 4 : conjugaison de verbes du 2ᵉ et du 3ᵉ groupe au présent.

a. *surgit* → surgir, 2ᵉ groupe – **b.** *tiennent* → tenir, 3ᵉ groupe – **c.** *dites* → dire, 3ᵉ groupe – **d.**

a. enfouit, parvient – **b.** salit, punit – **c.** faites, dites – **d.** descend, prend, mord

a. Nous pétrissons – **b.** viens-tu – **c.** Ils (Elles) voient, entendent – **d.** Il, elle, on nourrit – **e.** Je peux

Suggestions : **a.** ralentissent – **b.** dort – **c.** grandit – **d.** attendons – **e.** écrivent

Étape 2

→ *Exercices 5, 6 et 7 : conjugaison des verbes* être *et* avoir *au présent.*

a. sommes – **b.** ont, vont – **c.** êtes – **d.** vais, ai – **e.** ai, es

6 **a**. vont – **b.** vont – **c**. sont – **d.** ont, sont – **e**. ont, vont

a. sommes, avons – **b**. Vas – **c**. ai, suis – **d.** allez – **e**. ont, sont

Étape 3

→ *Exercice 8 : identification de la valeur du présent.*
Exercices 9 et 10 : emploi du présent de narration.

8 **Fait historique** : **a.**, **c.** et **d.** – **Fait imaginaire** : **b.** et **e.**

bâtissent – compte – voit – meurt – peuvent – apprécient

Le chat <u>arrive</u>, le maître <u>est</u> un ogre. – Le chat <u>veut</u> – L'ogre le <u>reçoit</u> – Le chat <u>demande</u> s'il <u>est</u> vrai qu'il <u>peut</u> – L'ogre <u>devient</u> – Le chat <u>a</u> si peur qu'il <u>gagne</u>, ses bottes ne <u>valent</u> rien



4

Le passé composé avec l'auxiliaire *avoir*

→ Manuel, p. 156-157

Objectifs

- Employer à bon escient le passé composé. Identifier des verbes conjugués au passé composé.
- Savoir comment est formé le passé composé.
- Savoir conjuguer les verbes au passé composé avec l'auxiliaire *avoir*.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.

Informations théoriques

1. Le passé composé est utilisé pour raconter des faits antérieurs à ceux exprimés au présent. Il est aussi parfois employé, à la place du passé simple, pour raconter un récit de fiction que l'on veut rendre plus vrai, plus proche du lecteur comme dans l'extrait du roman *Mon journal de guerre* de l'étape 1 de la leçon.

Le passé composé est un temps composé, formé de deux mots : un auxiliaire (*être* ou *avoir*) conjugué au présent de l'indicatif et le participe passé du verbe employé au passé composé.

Maîtriser la conjugaison du passé composé consiste donc à bien mémoriser les formes de l'auxiliaire et la terminaison des différents participes passés.

2. Le passé composé est étudié en deux leçons. Dans cette première leçon on aborde l'emploi du passé composé et la conjugaison de certains verbes formant leur passé composé avec l'auxiliaire *avoir*. Dans ce cas, le participe passé ne s'ac- corde jamais avec le sujet.

Le participe passé des verbes du 1er groupe, du verbe *être* et du verbe *aller* se termine par *-é*, celui des verbes du 2e groupe par *-i*, celui des verbes du 3e groupe par *-i, -is, -it, -t, -u*. Le par- ticipe passé du verbe *avoir* est *eu*.

Au participe passé, les verbes en *-yer* conservent le *y* avant le *-é*. Le participe passé de tous les verbes en *-eler* et *-eter* s'écrit avec un seul *l* (*il a gelé*) ou un seul *t* (*il a acheté*).

Quand le passé composé est formé avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Quand il est formé avec l'auxiliaire *avoir*, le parti- cipe passé ne s'accorde jamais avec le sujet.

L'auxiliaire *être* est utilisé avec les verbes pronominaux, ils seront étudiés dans l'unité 5.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices.
Séance 2 : étape 2 avec exercices.

Un temps composé du passé

Demander aux élèves de lire silencieusement le texte puis le faire lire par un élève.

Préciser que l'histoire dans le livre *Mon journal de guerre* est racontée sous la forme d'un journal écrit par un jeune garçon, Thomas, qui vit au moment de la Seconde Guerre mondiale. Faire expliciter en répondant à la question **1** que Thomas, le soir, dans son journal, raconte des faits qui se sont déroulés dans la journée : un échange entre Tante Pauline et lui et ce qu'il a fait ensuite.

Réaliser l'activité **2** : Recopier les verbes en gras avec leur sujet et indiquer leur infinitif. Employer les termes *auxiliaire avoir* et *participe passé* pour expliquer la construction du passé composé. On pourra faire remarquer que le verbe *suis resté* n'est pas en gras, il est pourtant au passé composé mais le passé composé est formé avec l'auxiliaire *être* (voir leçon 5).

→ **Répondre aux questions 1 et 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 1. Faire préciser l'infinitif

Étape La terminaison du participe passé

Faire classer les verbes relevés en étape 1 en quatre colonnes (activité **3**).

verbes du 1er groupe	verbes du 2e groupe	verbes du 3e groupe	verbe *avoir*

Faire constater que certains participes passés se terminent par une lettre muette.

Réaliser les activités **4**, **5** et **6**. Mettre en évidence les régu- larités de la terminaison des verbes du 1er groupe (*é*) et du 2e groupe (*i*). Pour les verbes du 3e groupe et le verbe *avoir*, indiquer que si le participe passé se termine par [y], il s'écrit toujours *u* : *courir/couru, tenir/tenu, entendre/entendu, attendre/attendu, répondre/répondu, rendre/rendu, vendre/ vendu, boire/bu, lire/lu, connaître/connu, disparaître/disparu, vivre/vécu...* Constater que si le participe passé se termine par [i], il peut s'écrire :

-*i* : *mentir/menti, sentir/senti, rire/ri, sourire/souri, suivre/suivi...*,

-*is* : certains verbes en -*dre* (*prendre/pris* et dérivés), *mettre/ mis, transmettre/transmis...*

-*it* : *dire/dit, écrire/écrit, construire /construit...*

Certains participes passés se terminent par un *t* muet : *faire/ fait, peindre/peint, mourir/mort...*

Les verbes indiqués ci-dessus sont les verbes

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 7. Les inciter à se reporter aux tableaux de conjugaison, en cas de doute, pour écrire le participe passé des verbes du 3e groupe.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercice 1: identifier le passé composé.*

→ *Exercice 2 : employer le passé composé à bon escient.*

→ *Exercices 3 et 4 : écrire l'infinitif d'un verbe conjugué au passé composé.*

→ *Exercice 5 : écrire l'auxiliaire.*

1 **b**. – **c**. – **e**. – **g**.

2 **a**. a brisé – **b.** travaille – **c.** avons vu – **d.** ai eu – **e.** sonne

il a souri – nous avons roulé – on a commencé – vous avez vu – elles ont fait – j'ai écrit – tu as jardiné – ils ont couru – elle a rangé – nous avons cueilli – on a attendu – il a aperçu

j'ai entendu : entendre – ils ont fait : faire – tu as maigri : maigrir – vous avez couru : courir – j'ai lu : lire – tu as crié : crier – nous avons chanté : chanter – il a pu : pouvoir – on a choisi : choisir – elles ont distribué : distribuer – elle a cousu : coudre – nous avons perdu : perdre

a. a, ont – **b.** as, a – **c.** avons, avez – **d.** ai, a

Étape 2

→ *Exercice 6 : distinguer le verbe* être *des verbes du 1er groupe.*

→ *Exercice 7 : écrire le participe passé des verbes.*

→ *Exercices 8, 9 et 10 : conjuguer au passé composé.*

Verbes du 1er groupe : elles ont goûté – nous avons corrigé – on a résisté – vous avez osé – tu as évité – j'ai gratté – il a levé – ils ont lavé – elle a raconté

Verbe *être* : il a été – tu as été – elle a été – elles ont été – vous avez été

a. subi – **b.** pu – **c.** refait – **d.** compris – **e.** fini

a. a pu – **b**. a dit – **c.** avez revu – **d.** ai dormi – **e.** avons fait

a. L'artiste a voulu vendre ; il a peint – **b.** Ils ont démoli – **c.** Nous avons revu – **d.** Tu as appris – **e.** Cette patronne a employé

Kafil et Jelila ont décidé – Ils ont roulé et n'ont croisé aucune voiture – Cela leur a semblé bizarre. – le moteur a stoppé – une lumière a éclairé – Kafil et Jelila ont arrêté leur voiture et ont observé – l'engin n'a pas bougé, a tourné et a disparu

Le passé composé avec l'auxiliaire *être*

➔ Manuel, p. 158-159

Objectifs
- Savoir conjuguer les verbes au passé composé avec l'auxiliaire *être*.
- Savoir accorder le participe passé avec le sujet quand le passé composé est formé avec *être*.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.

Informations théoriques

Le passé composé de certains verbes est formé de l'auxiliaire *être* au présent et du participe passé du verbe conjugué. Il s'agit de verbes de mouvement comme *aller, entrer, tomber, arriver, retourner, passer devant, par..., monter à, dans..., des- cendre de..., partir, venir* (et dérivés), *sortir,* des verbes *rester, devenir, naître*. Le verbe *mourir* et les verbes pronominaux se conjuguent aussi avec l'auxiliaire *être* mais ils ne sont pas étudiés dans cette leçon.

Le participe passé des verbes concernés se termine par *é* (verbes du 1er groupe et verbe *naître*), par *i* (*partir/sortir)*, par *u* (*venir/devenir/ descendre*).

Quand un verbe est conjugué avec l'auxiliaire *être*, le parti- cipe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices.
Séance 2 : étape 2 avec exercices.

Étape 1 Des verbes conjugués avec l'auxiliaire *être*

Demander aux élèves de lire silencieusement le texte puis le faire lire par un élève.

Réaliser les deux activités et mettre en évidence la présence du verbe *être* conjugué au présent dans la formation du passé composé. Lister les verbes du texte qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être* : *sortir de, aller, monter dans, des- cendre de, retourner, revenir, rentrer*. Faire employer chacun de ces verbes et les verbes suivants (*entrer, arriver, venir, rester, devenir, tomber, passer devant, partir*) à l'oral au passé composé.

➝ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

L'accord du participe passé

Relire le texte. Avant de réaliser les activités **3** et **4**, faire reco- pier les verbes en gras avec leur sujet. Mettre en relation le pronom sujet avec la personne désignée pour expliciter les accords du participe passé.

Imaginer que Leila était avec sa sœur. Lire le texte en rem- plaçant *Leila* par *Leila et Zaka* et faire récrire les verbes en gras avec le pronom sujet. Procéder de la même façon en remplaçant *Leila* par *Farid* puis par *Farid et Afer*. Il est aussi possible pour chaque transformation du texte de faire écrire *elles ont pensé/il a pensé/ils ont pensé* pour constater qu'avec l'auxiliaire *avoir*, le verbe ne s'accorde jamais avec le sujet.

➝ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Faire employer à l'oral et/ou à l'écrit aux élèves qui en sont capables les verbes suivants : *sortir ses affaires*, *sortir de la maison*, *monter sur la terrasse*, *monter trois étages*, *descendre les escaliers*, *descendre du 3e étage*, *passer un examen*, *passer devant la maison*. Constater que suivant leur construction, ils se conjuguent avec le verbe *avoir*

Étape 2

Différenciation

Faire écrire par les élèves qui en ont besoin la phrase sui- vante en commençant par *Jack et John*, *la sœur de John*, *les sœurs de John.*

Jack a grimpé le long du haricot magique, il est arrivé chez l'ogre. Il est reparti avec des pièces d'or. Il est souvent retourné chez l'ogre.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 3 : identifier des verbes au passé composé.*
→ *Exercice 2 : distinguer auxiliaire et participe passé.*
→ *Exercices 4 et 5: écrire l'auxiliaire.*

1 **a**. – **c**. – **e.** – **f.**

nous sommes rentrées – il est venu – vous êtes montés – elles sont arrivées – tu es sortie – elle est partie – ils sont nés – je suis passée – tu es descendu – on est resté – vous êtes allés – elle est devenue – il est tombé

elles sont parties : partir – il est allé : aller – vous êtes montées : monter – tu es descendu : descendre – je suis sortie : sortir – elle est arrivée : arriver – on est retourné : retourner – ils sont venus : venir

a. sommes – **b.** êtes – **c.** est – **d.** suis – **e.** sont – **f.** es

Étape

→ *Exercice 6 : accorder les participes passés.*
→ *Exercices 7, 8, 9, 10 : conjuguer au passé composé.*

6 **a.** perchées – **b.** restées – **c.** nés – **d.** tombée – **e.** rentré

7 Tu es entré(e) et tu es ressorti(e) – il est entré et il est ressorti ; elle est entrée et elle est ressortie ; on est entré et on est ressorti – nous sommes entré(e)s et nous sommes ressorti(e)s – vous êtes entré(e)s et vous êtes ressorti(e)s – ils sont entrés et ils sont ressortis ; elles sont entrées et elles sont ressorties

a. est née – **b**. sont repartis – **c**. est passé – **d**. sont montées – **e**. est retournée

a. sont allés – **b.** est descendue – **c**. suis tombé – **d**. sont morts – **e**. es rentrée

Sania est allée – Ils sont partis – ils sont arrivés, ils ont rencontré – ils sont entrés – Ils ont pris – Tout le monde est resté – chaque famille est revenue

L'imparfait et le plus-que-parfait de l'indicatif

➔ Manuel, p. 160-161

Objectifs
- Identifier des verbes conjugués à l'imparfait et au plus-que-parfait dans un texte.
- Savoir conjuguer des verbes à l'imparfait et au plus-que-parfait.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
- Employer à bon escient le plus-que-parfait.

Informations théoriques

1. À l'**imparfait**, pour tous les verbes, les terminaisons sont les mêmes : *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*. Le radical des verbes à l'imparfait reste constant pour un même verbe. On insiste sur ces régularités et sur les éléments de la terminai- son qui ne sont pas perceptibles à l'oral.

On revoit la particularité des verbes en *-cer, -ger, -guer* aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du pluriel.

On aborde la conjugaison des verbes en *-yer, -eler, -eter*. Les verbes en *-yer* conservent le *y* à la fin du radical à toutes les personnes (*il envoyait, essuyait, payait*). Il ne faut pas oublier le *i* après le *y* à la 1re et à la 2e personne du pluriel. Tous les verbes en *-eler* et *-eter* s'écrivent avec un seul *l* (*il gelait*) ou un seul *t* (*il achetait*) et ce à toutes les personnes.

L'imparfait s'emploie pour indiquer qu'une action, ou un état, était, dans le passé, en train de s'accomplir ou de se manifester, durant une certaine durée. C'est pourquoi il est employé pour des descriptions (décor, personnages), des explications ou des faits répétitifs. Dans un récit, il est souvent employé en même temps que le passé simple avec lequel il ne faut pas le confondre, particulièrement à la 1re personne du singulier.

2. Le **plus-que-parfait** est abordé pour la première fois. C'est un temps composé. Le plus-que-parfait d'un verbe est formé de l'auxiliaire *avoir* ou *être* conjugué à l'imparfait suivi du participe passé du verbe. Comme au passé composé, quand le plus-que-parfait est formé avec l'auxiliaire *être*, le parti- cipe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Quand il est formé avec l'auxiliaire *avoir*, le participe passé ne s'accorde jamais avec le sujet.

Le plus-que-parfait est employé pour marquer l'antériorité dans le passé : il présente des faits passés et achevés par rap- port aux actions principales exprimées au passé simple (ou au passé composé) ou à l'imparfait.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices.
Séance 2 : étape 2 avec exercices, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1

La conjugaison des verbes à l'imparfait

Lire le texte. Avant de réaliser l'activité **1**, faire donner l'infi- nitif des verbes. Réaliser l'activité **2**. Faire constater ce que l'on entend et ce que l'on voit, à l'oral et à l'écrit, pour les trois personnes du singulier et la 3e personne du pluriel. Réa- liser l'activité **3**. Observer aussi la conjugaison des verbes *envoyer*, *employer*, *essuyer* et *balayer* pour faire remarquer quelle lettre il ne faut pas oublier à la 1re et à la 2e personne du pluriel.

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 2.

Étape 2

La conjugaison des verbes au plus-que-parfait

Lire la phrase. Recopier les verbes avec leur sujet et écrire leur infinitif. Réaliser l'activité **4**. L'activité **5** met en évidence que c'est la conjugaison à l'imparfait de l'auxiliaire qui fait la différence avec le passé composé.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 6.

Étape **L'emploi du plus-que-parfait**

Lire le texte. Répondre aux deux questions pour préciser que les verbes qui parlent de la fête sont à l'imparfait et que ceux qui parlent de ce qui s'est passé avant la fête sont au plus-que-parfait. Faire trouver dans les phrases ci-dessous pourquoi le verbe souligné est au plus-que-parfait.

– *Hier, mes parents avaient fini leur repas quand je suis rentrée à la maison.*

– *Elle a ouvert son livre parce que la maîtresse l'avait dit.*

– *Comme vous aviez terminé vos devoirs, vous avez*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 9. Bien faire expliciter l'emploi du plus-que-parfait.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercice 1 : identification de l'imparfait.*

Exercices 2 à 4 : conjugaison de verbes à l'imparfait.

a., **d.**, **e.** et **g.**

a. Elles rangeaient leurs affaires. – **b.** vous criiez – **c.** Je grinçais – **d.** Il essuyait ses verres – **e.** Tu jetais des grains

Suggestions : **a**. Cet employé communal – **b.** des soigneurs du zoo – **c.** Ma sœur – **d**. Nos parents – **e.** Les enfants

Un immense catamaran emportait des touristes

sur cet énorme bateau qui pouvait accueillir 80 personnes. Ensuite, plus le vent devenait fort, plus la vitesse augmentait. Que de sensations !

Étape

→ *Exercice 5 : identification du plus-que-parfait.*

→ *Exercices 6 à 8 : conjugaison de verbes au plus-que-parfait.*

avions porté → porter – *étais parti* → partir – *avais essayé* → essayer – *avait vu* → voir – *étaient revenus* → revenir – *avais été* → être

a. avaient refait – **b.** étaient restés – **c.** était allé – **d.** avait rempli – **e.** avais été

a. Vous aviez entendu et aviez décidé – **b.** Nous avions bondi, nous avions aperçu – **c.** Elle était entrée, elle n'avait pas fait – **d.** Il était parti et avait pris

Mes cousins étaient allés – Ils avaient acheté et ils avaient gagné – Ils avaient été – ils étaient retournés, ils n'avaient pas eu

Étape

→ *Exercices 9 à 11 : utilisation à bon escient de l'imparfait et du plus-que-parfait.*

a. Nous avions fermé, alors nous avons pu – **b.** Il avait fini, l'orage a éclaté – **c.** Il avait franchi, il a aperçu

a. Autrefois, j'allais à la fontaine, quand j'avais fini mes devoirs. – **b.** Quand il était plus jeune, il enfilait ses chaussons dès qu'il était entré. – **c.** Il y a quelques années, mon chien attrapait la balle aussitôt qu'elle avait rebondi.

Cendrillon courait car minuit avait sonné. En effet, sa marraine la fée lui avait fait une jolie robe et Cendrillon était allée au bal. Toute la soirée, elle avait dansé avec le prince. Mais sa marraine lui avait bien recommandé de quitter le bal avant le douzième coup de minuit.

Le passé simple de l'indicatif (1)

→ Manuel, p. 162-163

Objectifs

- Identifier des verbes conjugués au passé simple.
- Savoir conjuguer des verbes du 1er groupe et le verbe *aller* au passé simple.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
- Employer à bon escient le passé simple et l'imparfait.

Informations théoriques

Le passé simple a été abordé pour la première fois au CM1. Il est revu au CM2 en deux leçons. Dans cette première leçon, on étudie la conjugaison de verbes du 1er groupe et l'emploi du passé simple.

1. Les terminaisons des verbes du 1er groupe et du verbe *aller* sont : *-ai, -as, -a, -âmes, -âtes, -èrent*. Le radical du verbe ne change pas. On insiste sur ces régularités et sur les éléments de la terminaison qui ne sont pas perceptibles à l'oral.

On revoit la particularité des verbes en *-cer, -ger, -guer* aux trois personnes du singulier et aux 1re et 2e personnes du plu- riel. On aborde la conjugaison des verbes en *-yer, -eler, -eter*. Les verbes en *-yer* conservent le *y* à la fin du radical à toutes les personnes (*il envoya, essuya, paya*). Tous les verbes en *-eler* et *-eter* s'écrivent avec un seul *l* (*il gela*) ou un seul *t* (*il acheta*) et ce à toutes les personnes.

2. Le passé simple est un temps du passé utilisé essentielle- ment à l'écrit. Dans un récit, il indique les événements, les actions qui font progresser l'histoire. Le passé simple s'em- ploie généralement à la 3e personne, parfois à la 1re personne mais très rarement à la 2e personne.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.

Séance 1 : étape 1 et exercices.

Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 La conjugaison des verbes du 1er singulier. Veiller à ce que les élèves n'oublient pas l'accent sur le *a* à la 1re et à la 2e personne du pluriel au passé simple.

Réaliser les activités **3** et **4**. Constater que le verbe aller, bien qu'appartenant au 3e groupe, se conjugue au passé simple, comme un verbe du 1er groupe. Observer la conjugaison des verbes en *-yer* et des verbes en *-eler* et *-eter* et constater les régularités au niveau du radical.

Différenciation

Proposer, aux élèves qui en ont besoin, d'écrire au passé simple à la 1re personne du singulier et à la 3e personne la phrase suivante : *Je lance le ballon dans l'eau, je plonge et je le rapporte sur le bord de*

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 L'emploi du passé simple

Lire le texte. Réaliser les activités **5** et **6**. Montrer que le passé simple est employé pour exprimer les actions du récit et l'imparfait pour décrire l'état dans lequel se trouve Éli- sabeth.

Différenciation

Proposer aux élèves qui le peuvent de mettre au passé les phrases ci-dessous en utilisant l'imparfait et le passé simple.

– La route est calme quand tout à coup un camion klaxonne.

– Tu dors lorsque brusquement le réveil sonne.

– Pendant que son frère dort, il prend sa console.

Expliciter l'utilisation du passé simple et de

passe

cette

époque, qu'une femme conduise une voiture.

Réaliser les activités **1** et **2**. Attirer l'attention des élèves sur la confusion possible avec l'imparfait à la 1re personne du

→ Répondre aux questions du point 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 et 2 : identification du passé simple.*
→ *Exercices 3, 4, 5 et 6 : conjugaison de verbes du 1er groupe et du verbe* aller *au passé simple.*

a., **c.**, **e.**, **f.** et **h**.

remarquai → remarquer – *dessinas* → dessiner – *partagea* → partager – *grelottâtes* → grelotter – *allèrent* → aller – *mangeas* → manger – *piétinâmes* → piétiner – *osâtes* → oser

a. Ils plongèrent – **b.** Nous larguâmes – **c.** Tu transformas – **d.** J'annonçai – **e.** Ils modelèrent

a. étudièrent – **b.** broda – **c.** Je transportai – **d.** Nous traversâmes – **e.** On ramassa – **f.** Vous allâtes

6 Deux chevaliers participèrent – L'un d'eux observa – il lança … qui évita – le premier recommença et toucha le second qui tomba.

Étape

→ *Exercice 7 : distinction entre imparfait et passé simple.*
→ *Exercices 8 et 9 : utilisation à bon escient du passé simple et de l'imparfait.*

7 **a**. piqua – **c.** fonça – **d.** tomba – **f.** se déclencha

8 **a**. était, rentra – **b.** brillait, gronda – **c.** roulait, éclata – **d.** chuta, passait – **e.** heurta, glissait – **f.** traversa, arrivait – **g.** naviguait, retournèrent

Cette année-là, le camping embaucha de nouveaux animateurs. Avec leur chef, ils préparèrent un spectacle pour les campeurs. Ils achetèrent des CD de musique récente. Chaque jour, ils répétaient les danses.
Le soir du spectacle, ils présentèrent leur programme.
Le public était content et applaudissait à chaque numéro.

Le passé simple de l'indicatif (2)

➔ Manuel, p. 164-165

Objectifs
- Identifier des verbes conjugués au passé simple.
- Savoir conjuguer des verbes du 2e et du 3e groupe au passé simple.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
- Employer à bon escient le passé simple et l'imparfait.

Informations théoriques

Au passé simple, les terminaisons des verbes du 2e groupe sont : *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent*. Le radical ne change pas. On insiste sur ces régularités, sur les éléments de la terminaison qui ne sont pas perceptibles à l'oral ainsi que sur le fait que la conjugaison aux trois personnes du singulier est identique à celle du présent.

Les autres verbes (3e groupe et *avoir*) peuvent être classés en trois sous-groupes :
– les verbes (*prendre, voir, dire, partir, faire, entendre, construire*...) dont les terminaisons sont (comme celles du 2e groupe) : *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent* ;
– les verbes (*pouvoir, vouloir, avoir, boire, lire*...), dont les ter- minaisons sont : *-us, -us, -ut, -ûmes, -ûtes, -urent* ;
– les verbes (*venir, tenir* et leurs composés) dont les terminai- sons sont : *-ins, -ins, -int, -înmes, -întes, -inrent*.

La conjugaison de certains verbes (*dire, sourire, rire*...) aux trois personnes du singulier est identique à celle du présent, mais l'accent circonflexe marque le passé simple de *vous dîtes* par rapport au présent *vous dites*.

En réalité, les terminaisons de tous ces verbes sont les mêmes : *-s*, *-s*, *-t*, *-mes*, *-tes*, *-rent*. Les voyelles *i, u, in* carac- térisent le radical. Ainsi, le verbe *finir*, au passé simple comme au présent, a pour radical *fini-*, et pour terminai- son *-s*. Cependant à l'école, pour simplifier l'approche des formes conjuguées, on a pris l'habitude d'intégrer la voyelle dans la terminaison, d'où les séries *-is, -is, -it* ou

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 La conjugaison des verbes du 2e groupe

Lire le texte. Recopier les verbes en rouge avec leur sujet. Puis réaliser les trois activités. Constater que, aux trois premières personnes du singulier, les verbes du 2e groupe se conjuguent de la même façon au présent et au passé simple. Proposer aux élèves d'écrire au passé simple à la 1re personne du singulier et à la 3e personne la phrase sui- vante : *Je mange mon goûter, je finis mes devoirs et je joue avec ma console.*

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 2.

→ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 La conjugaison des verbes du 3e groupe et des verbes *être* et *avoir*

Lire le texte. Réaliser les différentes activités. Comme pour les verbes du 2e groupe, aux trois premières personnes du singu- lier, le verbe *dire* se conjugue de la même façon au présent et au passé simple.

Différenciation
Proposer aux élèves qui le peuvent de relire le texte de l'étape 1 en faisant raconter l'histoire par Samani, puis d'écrire les verbes avec leur sujet.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercice 1 : identification du passé simple.*
→ *Exercices 2, 3, 4 et 5 : conjugaison au passé simple des verbes du 1er et du 2e groupe.*

1 *frémirent* → frémir – *vomîmes* → vomir – *rajeunîtes* → rajeunir – *resplendirent* → resplendir – *applaudîmes* → applaudir – *obéîtes* → obéir

2 **a**. retentirent – **b.** fleurit – **c.** blondirent – **d.** raccourcit – **e.** subis – **f.** trahîmes

3 **a**. Vous – **b.** Il, Elle, On – **c.** Ils, Elles – **d.** J', Tu – **e.** Nous – **f.** J', Tu

4 **a**. Elles rougirent – **b.** Tu guéris – **c.** Les pommes pourrirent – **d.** Nous saisîmes – **e.** Je réussis – **f.** Le lait tiédit

5 **Suggestions** : **a.** salis – **b.** éblouirent – **c.** avertit – **d.** aplatirent – **e.** démolirent – **f.** bondis

Étape 2

→ *Exercice 9 : conjugaison des verbes au passé simple.*
→ *Exercice 10 : emploi du passé simple.*

6 *dirent* → dire – *vins* → venir – *apprit* → apprendre – *burent* → boire – *pûmes* → pouvoir – *voulus* → vouloir – *firent* → faire – *vis* → voir – *alla* → aller – *rîmes* → rire

7 **a.** revit – **b.** fîmes – **c.** fus – **d.** Voulurent – **e.** eus – **f.** partîtes

8 **a.** eut, prit, fut – **b.** coururent, eurent, burent – **c.** partîmes et revînmes – **d.** fis, vis – **e.** voulus, pus – **f.** tîntes, dîtes

9 **Suggestions** : *Nous* ne *comprîmes* rien au discours ! – *Elle fut* très heureuse de retrouver ses amis. – *Vous saisîtes* le chien par son collier. – *Tu aperçus* un rayon de soleil entre les rideaux. – *Ils intervinrent* rapidement sur les lieux de l'accident. – *Je cueillis* du muguet dans le bois.

10 John vit naître le poulain. En grandissant, l'animal devint magnifique et le garçon lui apprit à tirer la charrue. Mais la guerre éclata. John dut vendre son cheval qui partit au combat. Pendant plusieurs années, la bête prit part à des batailles et courut sous les bombes. Heureusement, le cheval ne mourut pas et son maître put le retrouver après la guerre.

9 Le futur simple de l'indicatif

➔ Manuel, p. 166-167

Objectifs
• Identifier des verbes conjugués au futur.
• Savoir conjuguer des verbes au futur.
• Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
• Employer à bon escient le futur.

Informations théoriques

1. Le futur exprime un fait à venir, par rapport au moment où l'on s'exprime : *Des tailleurs feront un habit à Gulliver.*

Le futur peut aussi exprimer des ordres : *Il ne sortira point sans notre permission.*

2. Au futur, à une même personne, les terminaisons sont les mêmes pour tous les verbes : *-rai, -ras, -ra, -rons, -rez, -ront*. Dans ces terminaisons, on retrouve la marque tem- porelle du futur *-r-* et la marque de personne : *-ai, -as, -a, -ons*, *-ez* ou *-ont*. Le radical ne change pas d'une personne à une autre. Avec les élèves, on insiste sur ces régularités et sur le fait que certaines terminaisons se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment : *-rai/-rez ; -ras/ -ra ; -rons/-ront*

Ces terminaisons sont étymologiquement liées au verbe *avoir*, le futur étant à l'origine construit sur la forme *j'ai, tu as, il a…*

On attire également l'attention des élèves sur deux points :
– pour les verbes du 1er groupe, on intercale un *e* entre le radical et la marque du futur *: il chantera ; il jouera* ;
– certains verbes du 3e groupe doublent le *r* : *il pourra, il verra.*

On aborde la conjugaison des verbes en *-yer, -eler, -eter*. Dans les verbes en *-yer*, le *i* remplace le *y* à toutes les personnes. Les verbes en *-ayer* peuvent toutefois garder le *y*. Le verbe *envoyer* et ses dérivés s'écrivent avec deux *r* : *il enverra*.

À toutes les personnes, le radical des verbes en *-eler* s'écrit avec *è* et un seul *l* (*il gèlera*) sauf le verbe *appeler* et ses déri- vés qui prennent deux *l* (*il appellera*).

Aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du plu- riel, le radical des verbes en *-eter* s'écrit avec *è* et un seul *t* (*il achètera*) sauf le verbe *jeter* et ses dérivés qui prennent deux *t* (*il jettera*).

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1

Le rôle du futur

Demander aux élèves de lire silencieusement le texte puis le faire lire par un élève. Le contextualiser : l'histoire a été écrite au XVIII[e] siècle et raconte les voyages de Gulliver, un chirurgien de marine. Après un naufrage, il se retrouve sur l'île de Lilliput dont les habitants, les Lilliputiens ne mesurent qu'environ 15 cm. Échanger sur l'histoire si les élèves la connaissent. Réaliser les deux activités pour mettre en évidence le rôle du futur : il exprime des actions qui se dérouleront dans l'avenir (*feront, pourra, prêtera, signera*) ou est employé pour donner des ordres (*sortira, prendra, sera, fera, aura*).

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 1. Faire justifier le choix des phrases recopiées.

Étape 2

La conjugaison au futur

Réaliser les activités **3** et **4**. Constater les régularités dans la conjugaison des différents verbes. Attirer l'attention sur les terminaisons qui se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment : *-ai/-ez ; -as/-a ; -ons/-ont*.

Réaliser l'activité **5**. Mettre en évidence que la lettre *e* n'est pas toujours perceptible à l'oral.

Réaliser l'activité **6** et constater que, au futur à toutes les personnes, les verbes *jeter* et *appeler* doublent la consonne. Répondre à la question **7**. Indiquer qu'il y a peu de verbes qui

doublent le *r* : *pouvoir, voir, courir, mourir.*

Différenciation

Proposer aux élèves qui en ont besoin d'écrire la phrase suivante au futur :

Je réfléchis, je prends mon temps, je trouve la réponse et je la recopie sur le cahier.

Insister sur le fait qu'il faut bien rechercher l'infinitif des verbes avant de les écrire au futur afin de ne pas oublier le *e* entre le radical et la terminaison.

→ **Répondre aux questions 2 et 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'e

Étape 1

→ *Exercices 1, 2 et 3 : identifier le futur et son emploi.*

a. – **c**. – **e**. – **g**.

a. Bientôt … – **c.** L'été prochain … – **d.** … ce soir ? –

Étape 2

→ *Exercice 4 : trouver l'infinitif d'un verbe au futur.*

→ *Exercices 5, 6, 7, 8, 9 et 10 : conjuguer des verbes au futur.*

4 vous découperez : découper – je partirai : partir – nous irons : aller – tu changeras : changer – ils discuteront : discuter – on fleurira : fleurir – il attendra : attendre –
elles recevront : recevoir – elle sera : être – vous direz : dire – j'aurai : avoir – ils suivront : suivre – nous descendrons : descendre – ils verront : voir – tu réussiras : réussir

a. nous rassemblerons – **b**. Ils partiront – **c.** Vous accrocherez – **d**. ton frère guérira – **e.** Elle sera – **f.** Les jumeaux auront

a. Nous – **b.** Il, Elle, On – **c.** Vous – **d.** J' – **e.** Tu – **f.** Ils, Elles

a. Votre chat ne mourra pas – **b.** Le facteur distribuera – **c.** Ils congèleront – **d.** Je rejetterai – **e.** Tu délaieras – **f.** Vous remercierez

a. Tu remueras – **b.** On nettoiera – **c.** Vous verrez – **d.** Elle appellera – **e.** j'aurai – f. Nous sortirons

a. Ils, elles viendront – **b**. Elle, il, on ne voudra – **c.** Je ferai – **d**. Tu enverras – **e.** Vous vérifierez – **f.** Nous balaierons

tu voudras, tu appelleras – L'employée enregistrera – Tu vérifieras, il n'y aura pas d'erreurs – La société expédiera

Le futur antérieur de l'indicatif

→ Manuel, p. 168-169

Objectifs
• Identifier des verbes conjugués au futur antérieur.
• Savoir conjuguer des verbes au futur antérieur.
• Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
• Employer à bon escient le futur antérieur.

Informations théoriques

1. Le futur antérieur est abordé pour la première fois. Le futur exprime un fait à venir, par rapport au fait exprimé au présent. Le futur antérieur est employé pour marquer l'an- tériorité d'un fait par rapport à un autre exprimé au futur : *Tu avanceras ton pion quand tu auras lancé les dés*.

2. Le futur antérieur est un temps composé. Il se forme avec l'auxiliaire *avoir* ou *être* conjugué au futur suivi du participe passé du verbe. Comme au passé composé et au plus-que- parfait, quand le futur antérieur est formé avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Quand il est formé avec l'auxiliaire *avoir*, le participe passé ne s'accorde jamais avec le sujet.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 La conjugaison des verbes au futur antérieur

Lire les phrases. Réaliser l'activité **1** pour mettre en évidence la formation du futur antérieur. Comparer sa construction avec celle des autres temps composés connus (le passé composé et le plus-que-parfait) et faire expliciter ce qui les différencie : le temps de l'auxiliaire.

Réaliser l'activité **2** et faire justifier l'accord du participe passé dans les phrases **e.** et **f**. Faire récrire la phrase **e.** en parlant de *Djamila et Fatima*, puis de *Majdi* et enfin de *Majdi et Tarik*.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 1. Faire justifier le choix des phrases recopiées.

→ **Répondre aux questions 1 et 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 L'emploi du futur antérieur

Réaliser les activités **3** et **4**. Puis faire compléter les phrases ci-dessous à l'oral en utilisant le futur antérieur :
– *Il partira pour l'école dès qu'il … .*
– *Nous téléphonerons à nos parents quand … .*
– *Vous sortirez en récréation aussitôt que … .*
– *Elle reportera son livre à la bibliothèque lorsqu'elle … .*

Faire écrire les verbes employés au futur antérieur.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape 1

→ *Exercice 1 : identifier le futur antérieur.*
→ *Exercices 2, 3, 4 et 5: conjuguer des verbes au futur antérieur.*

1 **a.** sera terminé : terminer – **b.** aurai timbré : timbrer – **c.** aura décollé : décoller – **d.** aura mangé : manger – **e.** auras semé : semer

2 nous aurons préparé – j'aurai préparé – vous aurez

préparé – ils auront préparé

3 **a**. auras fini – **b**. aurez vu – **c**. aurai retrouvé – **d.** aura réussi

4 **a.** sera – **b**. seront – **c.** auras – **d.** sera

5 **Suggestions** : **a.** nous aurons fini notre travail – **b.** tu auras mis tous les ingrédients – **c.** j'aurai pris mon goûter – **d.** les touristes seront partis – **e.** vous aurez débarrassé la table

Étape

→ *Exercices 6, 7 et 8 : comprendre l'emploi du futur antérieur par rapport au futur.*

→ *Exercices 9 et 10 : employer le futur et le futur antérieur.*

Actions terminées avant celles au futur : **a.** tu auras couru – **b.** elle sera arrivée – **c.** j'aurai lu **– Action au futur** : **a.** tu boiras – **b**. Elle enverra –

7 **Souligner** : **a.** auront grossi – **b.** tes parents auront déménagé – **c.** auront installé – **d.** sera levé

Futur simple : **a.** elles prendront – **b**. Il sera – **c**. je pourrai – **d**. Tu fermeras – **e**. vous irez
Futur antérieur : **a.** elles seront montées – **b.** il aura accompli – **c.** j'aurai repéré – **d.** la nuit sera tombée – **e.** vous aurez endormi

a. discuterons, seront revenus – **b**. auras découpé, pourras – **c**. aura peint, changera – **d**. préparera, sera rentrée – **e**. aurez franchi, serez

Suggestions : Quand nous *aurons balayé*, nous *laverons* le carrelage. – On *préparera* les valises dès qu'on *sera rentré* du magasin. – Lorsque j'*aurai réussi* mon concours,
j'*aurai* peut-être un travail rapidement. – Vous *éteindrez* aussitôt que vous *aurez lu* votre revue.

Le présent de l'impératif

➔ Manuel, p. 170-171

Objectifs
- Identifier des verbes conjugués au présent de l'impératif.
- Savoir conjuguer des verbes au présent de l'impératif.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
- Connaître le rôle de l'impératif.
- Employer à bon escient l'impératif.

Informations théoriques

1. L'impératif n'a que trois personnes : la 2e personne du sin- gulier, la 1re personne du pluriel et la 2e personne du pluriel. Comme le sujet du verbe n'est pas exprimé, c'est la terminai- son qui indique la personne à laquelle le verbe est conjugué. Les formes de l'impératif présent sont les mêmes qu'au présent (*prends, prenons, prenez*) sauf pour les verbes du 1er groupe à la 2e personne du singulier. On insistera sur l'absence de *s* pour ces verbes. On revoit la particularité des verbes en *-cer, -ger, -guer* à la 1re personne du pluriel.
On aborde la conjugaison des verbes en *-yer, -eler, -eter*. Dans les verbes en *-yer* , le *i* remplace le *y* à la 2e personne du singu- lier. Les verbes en *-ayer* peuvent garder le *y*. À la 2e personne du singulier, le radical des verbes en *-eler* s'écrit avec *è* et un seul *l* (*g<u>èl</u>e*) sauf le verbe *appeler* et ses dérivés qui prennent deux *l* (*appe<u>ll</u>e*). À la 2e personne du singulier, le radical des verbes en *-eter* s'écrit avec è et un seul *t* (*ach<u>èt</u>e*) sauf le verbe *jeter* et ses dérivés qui prennent deux *t* (*je<u>tt</u>e*).

2. L'impératif, selon la situation où il est utilisé, exprime un ordre, un conseil, une suggestion, une prière et, dans une phrase négative, il exprime la défense, l'interdiction.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon. <u>Séance 1</u> : étape 1 avec exercices.
<u>Séance 2</u> : étape 2 avec exercices, puis étape 3 avec exercices.

Étape 1 La conjugaison des verbes du 1er groupe

Lire le texte. Il s'agit d'un texte extrait d'un manuel de sciences à destination des élèves de cycle 3. Rechercher, pour chaque verbe en gras, à qui l'auteur s'adresse (à un élève ou à plusieurs élèves), s'il s'inclut dans la consigne qu'il propose. Recopier les verbes en gras. Constater que les verbes n'ont pas de sujet exprimé. Réaliser les deux activités. Insister sur l'absence de *s* à la 2e personne du singulier de l'impératif. Observer la conjugaison à l'impératif des verbes en *-cer, -ger,*
-guer, -yer, -eler, -eter et faire expliciter les particularités. Faire écrire à l'impératif les phrases suivantes : *Tu le manges. Vous la portez. Nous les regardons.*

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

➔ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 La conjugaison des autres verbes

Réaliser l'activité **3**. Remarquer la régularité des terminaisons à une même personne sauf pour le verbe aller à la 2e per- sonne du singulier. Réaliser l'activité **4**. Récrire la phrase aux deux personnes du pluriel.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

L'emploi du présent de l'impératif

Réaliser l'activité **5** et mettre en évidence que l'impératif est utilisé pour donner des consignes (étape 1), pour formuler un ordre (d), un conseil (e), une interdiction quand la phrase est à la forme négative (f).

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 8.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1, 2, 3 et 4 : conjugaison de verbes du 1er groupe au présent de l'impératif.*

1 **a**. Discutons – **b.** Parle – **c.** Vérifiez – **d.** Mélangez – **e**. Regardons

2 **a.** Essaie , Essayons – **b.** Achetons , Achetez – **c**. Mélange, Mélangeons – **d.** Brûle , Brûlez – **e.** Visite, Visitons

3 **a**. Commençons – **b.** Rappelez – **c.** Jette – **d.** Envoyons – **e.** Essuie

a. Ramassez les papiers et jetez-les – **b.** Plie la feuille et coupe-la en deux. – **c.** Préparons le colis et expédions-le. – **d.** Achète des salades et repique-les. – **e.** Dessinez

Étape

→ *Exercices 5, 6, 7 : conjugaison de verbes des autres groupes et des auxiliaires au présent de l'impératif.*

a. Va – **b.** Réfléchissons – **c.** Soyez – **d.** Venez – **e.** Ayons

a. Faites et frappez – **b.** Mets et remplis – **c.** Quittons et prenons

2e pers. du sing. : Aie – Sois – Cours et tiens – Bois – Dors – Prends • **2e pers. du pl.** : Ayez – Soyez – Courez et tenez – Buvez – Dormez – Prenez

Étape 3

→ *Exercice 8 : distinction entre présent de l'indicatif et présent de l'impératif.*

→ *Exercice 9 : identification des rôles de l'impératif.*

→ *Exercice 10 : emploi de l'impératif.*

8 Présent de **l'indicatif** : **a.**, **d.** et **f.**
Présent de **l'impératif** : **b.**, **c.** et **e.**

Conseil : **c.** et **f.** • **Ordre** : **b.** et **e**. • **Interdiction** : **a.** et **d.**

a. ne sautez pas – **b.** Ne crie pas – **c**. Ne marchons pas – **d.** Ne dessine pas – **e.** Ne bavardez pas – **f.** N'allons pas

12 Conjugaison

Le présent du conditionnel

➔ Manuel, p. 172-173

Objectifs
- Identifier des verbes conjugués au présent du conditionnel.
- Savoir conjuguer des verbes au présent du conditionnel.
- Savoir utiliser les tableaux de conjugaison.
- Employer à bon escient le présent du conditionnel.

Informations théoriques

Le présent du conditionnel est abordé pour la première fois.

2.Au présent du conditionnel, comme au futur, les termi- naisons des verbes commencent toutes par *r*. À une même personne, elles sont les mêmes pour tous les verbes : *-rais,*
-rais, -rait, -rions, -riez, -raient. Le radical ne change pas d'une personne à une autre. Avec les élèves, on insiste sur ces régularités et sur le fait que certaines terminaisons se prononcent de la même façon mais s'écrivent différem- ment : *-rai/-rais/-rait/-raient*. On attire l'attention des élèves sur le fait que :
– comme au futur, pour les verbes du 1er groupe, on intercale un *e* entre le radical et la marque du présent du conditionnel : *il chanterait, il jouerait* ;
– comme au futur, certains verbes du 3e groupe doublent le
r : *il pourrait, il verrait*.

Il ne faut pas confondre un verbe conjugué à la 1re personne du singulier au futur et au présent du conditionnel : *je jouerai, je jouerais*.

On aborde la conjugaison des verbes en *-yer, -eler, -eter*. Les verbes en *-yer* ont leur radical qui se termine par *i* à toutes les personnes. Les verbes en *-ayer* peuvent garder le *y*. Le verbe *envoyer* et ses dérivés s'écrivent avec deux *r* : *il enverrait*.

À toutes les personnes, le radical des verbes en *-eler* s'écrit avec *è* et un seul *l* (*il gèlerait*) sauf le verbe *appeler* et ses déri- vés qui prennent deux *l* (*il appellerait*). Aux trois personnes du singulier et à la 3e personne du pluriel, le radical des verbes en *-eter* s'écrit avec *è* et un seul *t* (*il achèterait*) sauf le verbe *jeter* et ses dérivés qui prennent deux *t* (*il jetterait*).

3. Comme le futur, le conditionnel peut donner des indica- tions temporelles. On parle alors de « futur par rapport au passé », comme dans la phrase : *Il leur annonça qu'il parti- rait bientôt*, symétrique dans le passé de *Il leur annonce qu'il partira bientôt.*
Dans d'autres cas, le conditionnel, comme le futur, a une valeur modale, c'est-à-dire qu'il exprime la façon dont ce qui est indiqué par le verbe est envisagé comme certain, comme possible… Ainsi dans : *Matthieu n'est pas arrivé.*

Il sera encore pris dans les bouchons, le futur exprime une hypothèse et non une indication temporelle. Il a donc une valeur modale.

Il n'est pas question, au cycle 3, d'entrer dans ces consi- dérations et on présente généralement le futur comme un temps (valeur temporelle) et le conditionnel comme un mode (valeur modale), sans utiliser ce mot.

Dans sa valeur modale, le présent du conditionnel indique des actions dont la réalisation est soumise à une condition exprimée à l'imparfait. La condition peut être implicite. Le présent du conditionnel exprime alors une demande ou un conseil atténué (en association avec les verbes *pouvoir*, *vou- loir*, *devoir*) ou l'imaginaire (comme dans l'exercice 11).

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1

La conjugaison des verbes au présent du conditionnel

Lire le texte. Réaliser les activités **1** à **3** et mettre en évidence les régularités au niveau du radical et des terminaisons. Observer la conjugaison au présent du conditionnel des verbes en *-yer, -eler, -eter* et faire expliciter les particularités. Réaliser l'activité **4**.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 2.

Étape 2

L'emploi du conditionnel

Lire les phrases A et B. Trouver les verbes conjugués au pré- sent du conditionnel, puis réaliser les activités **5** et **6**.

Différenciation

Demander aux élèves qui en ont besoin de compléter les phrases ci-dessous en utilisant le présent du conditionnel :

– *Si j'étais magicien (magicienne), …*

– *Si j'étais astronaute, …*

– *Si j'avais un bateau, …*

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercices 1, 2, 4, 5 et 6 : conjugaison de verbes au présent du conditionnel.*

→ *Exercice 3 : distinction entre futur et présent du conditionnel.*

nous rentrerions – je lancerais – vous chanteriez – on protègerait – ils croiseraient – tu annoncerais – nous attacherions – elle arriverait – j'arroserais

a. participerions – **b.** changeraient – **c.** jouerait – **d.** mangerait – **e.** Aimeriez

Futur : tu diras – nous serons – elle finira – j'avancerai – elles feront – on gagnera – je grandirai

Présent du conditionnel : je devinerais

a. appellerait – **b.** dégèlerait – **c.** bégaierais – **d.** jetterait – **e.** Nettoieraient

a. mûriraient – **b.** voudrait – **c.** irait – **d.** serions – **e.** ferais

a. descendriez – **b.** prendrais – **c.** plairait – **d.** construiraient – **e.** aurions

Étape 2

→ *Exercices 7 et 8 : identification du présent du conditionnel.*

→ *Exercices 9, 10 et 11 : emploi du présent du conditionnel.*

a. (lirait) – **c.** (sortiraient) – **d.** (pourriez)

a., **c**. et **e.**

a. avancera – **b.** serait – **c.** jouerai – **d.** vivront – **e.** battrait

Suggestions : **a.** … je ferais plus de sport. – **b.** … nous nous baignerions dans le lac. – **c.** … elles réaliseraient nos désirs. – **d.** … vous nous expliqueriez quelques tours. – **e.** … tu pourrais observer la Terre depuis l'espace.

On pourrait jouer : je serais le bébé et toi la maman. Je pleurerais parce que j'aurais faim. Tu me donnerais le biberon mais je n'en voudrais pas. Je crierais,
je ferais une colère. Toi, tu hurlerais plus fort ! Alors, notre vraie maman arriverait et nous dirait de nous calmer.

Le rôle des lettres

➔ Manuel, p. 174-175

Objectifs

- Connaître les différents rôles des lettres :
  – transcrire des sons ;
  – donner une indication d'ordre grammatical ;
  – marquer l'appartenance à une famille de mots.

Informations théoriques

Dans le système écrit du français, les lettres seules ou grou- pées jouent plusieurs rôles.

1. Elles transcrivent les phonèmes (80 à 85 % des signes d'écriture) :
– un même phonème peut être transcrit par plusieurs lettres ou groupes de lettres : [o] est transcrit par *o, au, eau* ;
– une même lettre peut transcrire des phonèmes différents : la lettre *s* transcrit [s] ou [z].

2. Elles marquent les différences de genre, de nombre, de personne, de mode ou de temps : *e* est la marque du féminin, *s* et *x* sont les marques du pluriel des noms et des adjectifs, *s* est la marque de la 2e personne, *ai* est la marque de l'im- parfait…

3. Elles marquent un lien visuel avec le féminin ou la famille de mots : *puissant/puissante* ; *dent/dentiste*.

Mise en œuvre

Cette leçon peut être réalisée en deux séances. Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étapes 2 et 3 et exercices.

Étape 1 Les lettres transcrivent des sons

Réaliser l'activité **1** : *g/e/n/ou, p/r/i/s/on, p/a/t/i/en/t/er, a/z/u/r, m/an/t/eau, j/u/d/o, s/a/l/i/r*.
Avec l'activité **2**, les élèves remarquent que des lettres ou groupes de lettres correspondent à un même son : *s* et *z* pour [z], *g* et *j* pour [ʒ], *s* et *t* pour [s], *an* et *en* pour [∏], *o* et *eau* pour [o]. On peut faire trouver l'autre groupe de lettres (*au*) qui transcrit [o] ainsi que les lettres ou groupes de lettres qui transcrivent d'autres phonèmes comme [e], [∏]…
L'activité **3** permet de constater que la lettre *s* transcrit [s] et [z]. Les lettres *g, t, c* transcrivent également plusieurs pho- nèmes.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réali- sation de l'exercice 1 en les aidant à trouver les lettres correspondant à chaque son. Éventuellement, proposer d'autres mots contenant les lettres ou groupes de lettres qui ont été

→ Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 2 Les marques grammaticales

Réaliser les trois activités et mettre en évidence le rôle de ces lettres muettes à la fin des mots :
– à la fin du verbe, la lettre *s* marque la 2e personne du sin- gulier, la lettre *t* marque la 3e personne pour les verbes du 2e et du 3e groupe ;
– la lettre *e* est la marque du féminin des adjectifs, les lettres *s* et *x* sont les marques du pluriel des noms et des adjectifs. Rappeler les mots qui prennent un *x* au pluriel : les noms et adjectifs terminés par -*eau*, -*eu*, certains noms et adjectifs terminés par -*al* et par -*ou*.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 3 en les aidant à différencier les lettres qui marquent les accords à la fin des verbes, des noms ou des adjectifs.

→ Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 3 Les marques lexicales

Réaliser l'activité **7**. Les élèves peuvent utiliser le dictionnaire pour trouver les mots de la famille de ceux proposés. Consta- ter que certaines lettres ont été doublées : *outillage*, *tasser*. Même constat lors de l'activité **8** pour *gentille*.
Faire remarquer que l'on peut trouver la consonne muette à la fin d'un nom en cherchant un mot de la

même famille et celle à la fin d’un adjectif en le mettant au féminin.

Différenciation
Proposer aux élèves qui en ont besoin les mots suivants et leur demander d'indiquer le rôle des lettres finales muettes : *retard, suivant, refus, toit, bruyant.*

→ **Répondre à la consigne 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 1

→ *Exercices 1 et 2 : identification de graphies correspondant à des sons.*

o r d i n a t eu r – m ai s on – a f in – m en t i r – a v e c – c on s ei l – o b s c u r
r e c e v oi r – a d d i t ion – g a z – l u t t e r – pl ein – v é g é t a l – p a r f um – b on t é

a. lundi – Vivien – inquiet – lapin – nain – jardin
b. quelle – merveille (la lettre *e* transcrit [ɛ] quand elle est suivie de *ill*) – chaîne – recouverte – neige – rayon (la lettre *a* transcrit [ɛ] quand elle est suivie de la lettre *y*) – soleil – éclaire – sommets
c. Enzo – mauvaise – moto – aussitôt – hôpital
d. dimanche – septembre – dans – encore – paons – champignons

Étape 2

→ *Exercices 3 et 6 : identification des accords en genre et en nombre.*
→ *Exercices 4 et 5 : utilisation des lettres marquant les accords*

anciens magasins – enfants jouent – chaude, estivale – livres intéressants – enfouit – amis viendront – parfumé – marches – flaques

de vieux clous rouillés – des endroits calmes – ces beaux bijoux anciens – les nouvelles émissions culturelles – des trous profonds – ses jeunes sœurs – les petits veaux

a. une personne dévouée – **b**. une œuvre originale – **c.** ma meilleure copine – **d.** une famille unie – **e.** la poire la plus mûre

fait – expériences – cerveaux – évalue – effets – certains – médicaments – humains – pourront – produits – réalisée – nouveaux – testés – vendus – pharmacies

Étape 3

→ *Exercices 7 et 8 : repérage des lettres finales servant à former le féminin.*
→ *Exercice 9 : écriture de mots terminés par une lettre finale muette.*
→ *Exercice 10 : repérage de lettres finales servant à former des mots de la même famille.*

une présidente souriante – une cliente gourmande – une renarde grise – une géante blonde – une rate savante

début, débuter – fusil, fusillade – plomb, plombier – drap, draperie – combat, combattre – inquiet, inquiétude – propos, proposition – accord, accorder – respect, respecter – rang, rangement – bois , reboiser – univers , universel

accent – brancard – lait – croc – abus – constat – aliment – hasard – accident – retard – dos – champ tapis – lait – chant – bout – moment – bonds – lit – chahut – bruit

Le doublement de consonnes au début des mots

→ Manuel, p. 176-177

Objectifs

- Savoir écrire les mots commençant par [af], [ɛf], [ɔf].
- Savoir écrire les mots commençant par [ap].
- Savoir écrire les mots commençant par [ak].
- Savoir que si un mot s’écrit avec une consonne double, un mot de la même famille s’écrira aussi avec le doublement de consonne.

Informations théoriques

On ne peut pas prétendre par cette seule leçon faire acquérir l’orthographe de tous ces mots. Il est en effet difficile d’ex- pliquer cette orthographe, en restant au niveau des élèves. Certes, on pourrait considérer le préfixe privatif « a » dans *apathie* ou *apatride* par exemple, ou une modification du préfixe latin « ad » dans *aplatir* (faire venir à un état plat), ou encore l’origine grecque de certains mots et la présence du préfixe « apo ». Toutes ces explications étymologiques restent compliquées et inadaptées. Il convient donc d’ex- poser autant que possible des régularités : le doublement de la consonne est le plus fréquent, et d’amener les élèves à retenir les exceptions les plus utilisées et plus encore à s’interroger sur la bonne orthographe et à recourir au dic- tionnaire.

1. Tous les mots commençant par [af] prennent deux *f* sauf *afin* et *Afrique*, *africain* ; tous les mots commençant par [ɛf] et [ɔf] ont deux *f*.

2. La plupart des mots commençant par [ap] s’écrivent avec deux *p* sauf une trentaine de mots et leurs dérivés (diction- naire *Le Robert Junior*) : *apaiser, aparté, apathie, apatride, apercevoir, apesanteur, apeuré, apiculteur, apitoyer, aplanir, aplatir, aplomb, apnée, apocalypse, apogée, apologie, apos- tolat, apostrophe, apothéose, apothicaire, apôtre, après, à-propos*...

3. La plupart des mots commençant par [ak] s’écrivent avec deux *c* sauf quatorze mots et leurs dérivés (dictionnaire Le *Robert Junior*) : *acabit, acacia, académie, acajou, acariâtre, acarien, acolyte, acompte, acoustique, acrobate, acrylique, acuité, acuponcture*. Quelques mots s’écrivent avec *cq* : *acquérir, acquiescer, acquitter*. Si [ak] est suivi d’un *t*, il s’écrit avec un seul *c* : *acte, acteur, action, activer, actualité, actuel*. Certains mots contenant *cc* se prononcent [ks] quand les *cc* sont suivis de *e* ou *i* : *accident, accès*.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et étape 2 avec exercices. Séance 2 : étape 3 et exercices.

Étape 1

Les mots commençant par [af]**,** [ɛf]**,** [ɔf]

Lire les trois listes de mots et réaliser l'activité **1**. Constater la prédominance de *ff* dans ces mots. Réaliser l'activité **2** pour faire écrire des mots de la famille de ceux de la liste.

→ Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Différenciation

Proposer aux élèves qui en ont besoin d'écrire les mots suivants : *en effet*, *mes affaires*, *un officier*. Puis [illegible] et écrire des mots de la famille de [illegible]

Étape 2

Les mots commençant par [ap]

Lire les mots et réaliser l'activité **3**. Constater la prédomi- nance de *pp* dans ces mots. Réaliser l'activité **4** pour faire écrire des mots de la famille de ceux de la liste.

→ Répondre aux consignes 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

Étape 3

Les mots commençant par [ak]

Lire les mots et réaliser l'activité **5**. Constater la prédomi- nance de *cc* dans ces mots. Constater que certains mots s'écrivent avec *cq*. Rechercher dans le dictionnaire les autres

mots commençant par *acq*. Réaliser l'activité **6** pour montrer
que devant *e* et *i*, les *cc* se prononcent [ks].

Différenciation

Faire écrire par les élèves qui en ont besoin les mots sui- vants : *une acrobatie, un accordéoniste, activement, une accélération, les actualités.*

→ **Répondre aux consignes 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'e

Étape 1

→ *Exercices 1, 2, 3 et 4 : écriture de mots contenant* [af].

1 **a.** efflanquée – **b.** effervescents – **c**. officier – **d.** affranchissement – **e.** affaires

2 une affiche – un effondrement – une offense – l'effarement – un effort – un affrontement – un affluent – une affirmation

affaiblir – affoler – affamer – effrayer – affiner – affermir – offrir – effeuiller

Étape 2

→ *Exercices 5, 6 et 7 : écriture de mots contenant* [ap].

5 un appel – un applaudissement – un appartement – un applaudissement – un appartement –
une appréciation – un appui – une apparition

a. appareil – **b.** appliqués – **c.** apaiser – **d.** appétit – **e.** apercevoir

a. approuver – **b.** l'apiculteur – **c.** appauvrir – **d.** un appât – **e.** approfondir

Étape 3

→ *Exercices 8, 9, 10 et 11 : écriture de mots contenant* [ak].

a. accomplissent – **b.** accalmie – **c.** accumule – **d.** accostera

accaparer – acclamer – acupuncture – accrocher – acteur – accompagner – actuel – accourir

10 **a**. accoudoirs – **b.** actualités – **c.** accordent – **d.** accablante – **e.** acacia

a. accélérer – **b.** accueillir – **c.** acquéreur – **d.** acompte –
e. accuser

Les noms féminins terminés par un son voyelle

→ Manuel, p. 178-179

Objectifs

- Savoir écrire les noms féminins terminés par [e] ou [ε].
- Savoir écrire les noms féminins terminés par [te] ou [tje].
- Savoir écrire les noms féminins terminés par un son voyelle.

Généralement les noms féminins se terminent par un *e*.

1. Tous les noms féminins terminés par [e] ou [ε] prennent un *e* final sauf *la clé* et *la paix*. Ils s'écrivent -*ée* ou -*aie*.

2. Les noms féminins terminés par [te] ou [tje] se terminent tous par *é* sauf cinq mots : *jetée, dictée, pâtée, portée, montée* et les noms de contenus : *assiettée, bolée, bou- chée, brouettée, charretée, cuillerée, cuvée, hottée, nuitée, pelletée, potée*...

3. Les noms féminins terminés par un son voyelle s'écrivent généralement avec un *e* final sauf : *souris, brebis, perdrix, fourmi, nuit ; loi, foi, paroi, croix, noix, voix ; toux ; tribu, glu, bru, vertu ; peau, eau, faux, vidéo, photo* et tous les noms féminins terminés par [a] : *caméra, pergola, smala, tombola, véranda, villa.*

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et étape 2 avec exercices. Séance 2 : étape 3 et exercices.

Étape 1 **Les noms féminins terminés par** [e] **ou** [ε]

Lire les mots des trois listes. Répondre à la question **1**. Consta- ter que ce sont des noms féminins terminés par [e]. Préciser que les mots terminés par [te] ou [tje] seront vus en étape **2**. Avec la réponse à la question **2**, mettre en évidence la lettre *e* finale. Répondre à la question **3**.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Les noms féminins terminés par [te] ou [tje]

Lire les deux listes de mots et réaliser l'activité **4**. Remarquer que certains mots comme *pelletée*, *brouettée* désignent le contenu d'une chose. Faire écrire : *une assiettée, une bouchée, une bolée, une potée, une cuvée.*

→ Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Différenciation

Proposer, aux élèves qui en ont besoin, d'écrire le nom féminin correspondant aux adjectifs suivants : *sale, majes- tueux, bon, antique, anxieux, divers,*

Étape 3 Des noms féminins terminés par un autre son voyelle

Lire la liste de mots *f* et réaliser l'activité **5**. Constater que tous ces noms féminins se terminent par un *e*. Répondre à la consigne **6**. Pour la question **7**, c'est le déterminant devant les noms terminés par [a] qui montre que ce sont des noms féminins puisqu'ils ne se terminent pas par un *e*.

→ Répondre à la question 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Différenciation

Faire écrire, par les élèves qui en ont besoin, les noms fémi- nins suivants : *la queue, l'astronomie, une batterie, une tortue, la vue, la joue.*

Étape 1

→ *Exercices 1 à 5 : écriture de noms terminés par* -ée *ou* -aie.

la matinée – une assemblée – la gelée – la durée – une journée – une rangée – une épée – la destinée

a. taie – **b.** craie – **c.** plaie – **d.** haie

a. soirée – **b.** tranchée – **c.** fumée – **d.** marée – **e.** bouée

4 nichée – poignée – becquée – cuillerée – brassée – tablée – bolée – cuvée

5 **a**. cerisaie – **b.** pommeraie – **c.** orangeraie – **d.** bambouseraie – **e.** bananeraie – **f.** oliveraie

Étape

→ *Exercices 6 à 8 : écriture de noms terminés par* -té ,-tée *ou* -tié.

6 **a.** célébrité – **b.** clarté – **c.** légèreté – **d.** agilité – **e.** moitié

a. bonté • saleté • beauté • propreté • fermeté • fierté
b. éternité • immensité • rapidité • humidité

8 liberté – potée – amitié – pelletée – qualité – extrémité – pitié – mobilité – montée – jetée – obscurité – priorité

Étape 3

→ *Exercices 9 à 12 : écriture de noms terminés par d'autres sons voyelles.*

a. la nuit – **b.** la toux – **c.** une tribu – **d.** cette loi

vie – copie – carie – soufflerie – compagnie – scie (scierie)

a. avenue, banlieue, queue – **b.** charrue, étendues – **c.** grue, voie, roue – **d.** joie, statue, galerie

a. mélodie, voix – **b.** tombola, soie, revue, fourmis – **c.** baudroie – **d.** pluie, crue, boue

Ne pas confondre *ses/ces*, *mes/mais*

➔ Manuel, p. 180-181

Objectifs
- Savoir que la graphie ***ses*** et la graphie ***mes*** sont celles de déterminants possessifs.
- Savoir que la graphie ***ces*** est celle du déterminant démonstratif.
- Connaître le rôle de la conjonction ***mais***.
- Écrire ***ses/ces*** et ***mes/mais*** à bon escient.

Informations théorique

Ces homonymes grammaticaux ont été étudiés au CM1. Il s'agit de revoir que :

1. ***ses*** est un déterminant possessif fonctionnant comme *son*, *sa* ;
ces est un déterminant démonstratif fonctionnant comme
ce, *cet* ou *cette* ;

2. ***mes*** est un déterminant possessif fonctionnant comme
tes, *ses*... ;
mais est une conjonction de coordination qui relie deux groupes nominaux, deux adjectifs, deux verbes, deux propo- sitions.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Ne pas confondre *ses* et *ces*

Lire le texte. Réaliser l'activité **1**. Faire expliciter ce qu'indique chaque déterminant possessif dans le texte à savoir à qui appartient la chose désignée par le nom : *ses frères, ce sont les frères de Jhina*. Faire trouver ce que reprennent les groupes nominaux avec déterminants démonstratifs: l*es fourmis, les autres insectes*.
Réaliser les activités **2** et **3**. Constater que, au pluriel, le déter- minant, qu'il soit possessif ou démonstratif, ne varie pas en fonction du genre du mot. Faire écrire, par les élèves, les groupes nominaux contenant un déterminant possessif ou démonstratif dans les phrases suivantes :
– *Elle a enfilé ses gants.*
– *Ces gants qui sont dans la vitrine sont en cuir.*
– *Dans la vitrine de la pâtisserie, ces gâteaux me mettent l'eau à la bouche.*
– *Il a laissé ses livres chez lui.*
Avant que les élèves n'écrivent le groupe nominal, leur demander de le mettre au singulier et de se reporter aux observations faites précédemment pour écrire à bon escient *ses* ou *ces*.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 3.

→ Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Étape 2 Ne pas confondre *mes* et *mais*

Lire le texte. Réaliser l'activité **4**. Faire constater que, dans les deux premières phrases du texte, *mais* peut être remplacé par la conjonction *et*.
Réaliser l'activité **5**. Faire écrire sur une ardoise d'un côté *mes* et de l'autre *mais*. Donner les phrases ci-dessous à l'oral, les élèves doivent montrer le côté de l'ardoise correspondant à la graphie de [me] :
– *Je sors mes cahiers du sac.*
– *Je veux bien venir mais pas tout de suite.*
– *Ils sont turbulents mais gentils.*
– *J'avais gardé mes bottes dans la maison mais je les ai enle- vées rapidement car j'ai eu trop chaud.*
Faire justifier chaque réponse en faisant expliciter ce qui a permis de choisir la graphie correcte.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 8.

→ Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1, 2, 3, 4, 7 : emploi de* ses *ou* ces.
→ *Exercice 5 : emploi de* ses.
→ *Exercice 6 : emploi de* ces.

1 ce meuble – sa cousine – cet avion – cette horloge – son crayon – cette maison – son pull – ce stylo

ses grands-mères – ces abricotiers – ses costumes – ces chaises – ses copines – ces volets – ses gants

3 **a**. ces paysages – **b.** ses copains – **c.** ces personnes –
d. ses filles – **e.** ces arbres

a. ses – **b.** Ces – **c.** Ces – **d.** ses – **e.** Ces – **f.** ses

Suggestions : **a.** ses randonnées en montagne – **b.** ses gants – **c.** ses dernières performances – **d.** ses cheveux – **e.** ses ourlets de pantalons – **f.** ses grands−parents

Suggestions : **a**. ces affreuses histoires – **b.** ces villages anciens – **c.** ces salles bruyantes – **d.** ces délicieux gâteaux – **e.** ces milliers de fleurs – **f.** ces merveilleuses danseuses

Étape

→ *Exercice 8 : emploi de* mes.
→ *Exercice 9 : identification du rôle de* mais.
→ *Exercices 10 et 11 : emploi de* mes *ou* mais.

8 **a**. Je posterai mes lettres. – **b.** Je paie mes factures. – **c.** Je ronge mes ongles. – **d.** Je réussis mes gâteaux. – **e.** Je marche avec mes amis. – **f.** Je prends soin de mes chiens.

9 **a**. soigneuse, bavarde – **b.** J'ai rempli le questionnaire, je ne sais pas si c'est bien fait – **c.** Alexis, Aziz –
d. crier, chanter – **e**. ce coupe-vent trop léger, ton blouson de ski bien chaud – **f.** polis, timides

a. J'attends mes amis mais ils n'arrivent pas. –
b. Je rentre mes géraniums mais il est trop tard. –
c. Je téléphone à mes parents mais ils sont absents. –
d. Je rassemble mes outils mais il en manque. –
e. Je vends mes meubles de salon mais personne n'est intéressé pour le moment. – **f.** Je cherche souvent mes lunettes mais je les retrouve toujours.

Hier, j'ai perdu mes clés de voiture. Mais heureusement, j'avais le double dans mon sac. Ce n'est pas comme le jour où j'ai égaré mes clés d'appartement ; j'ai dû appeler un serrurier. Mais celui-ci a tardé à venir. Alors, je n'ai pas pu rentrer chez moi pour prendre mes affaires de sport mais je suis allé à mon cours de gym quand même : quelqu'un m'a prêté une tenue.



L’accord du verbe avec le sujet

➔ Manuel, p. 182-183

Objectifs
- Identifier le ou les groupes nominaux sujets du verbe.
- Savoir accorder le verbe dans une phrase simple ou complexe.
- Savoir accorder le verbe avec son sujet placé après le verbe ou séparé du verbe par un complément.
- Savoir accorder le verbe avec le nom principal d’un GN sujet expansé avec un complément du nom.

Informations théoriques

1. Le sujet commande l’accord du verbe en personne. Dans cette leçon, c’est l’accord du verbe à la 3e personne du pré- sent qui est étudié: le sujet est un groupe nominal.

Dans une phrase simple, les élèves doivent identifier le ou les groupes nominaux sujets et déterminer leur nombre pour accorder le verbe.

2. Dans une phrase complexe, il convient de rechercher le sujet de chaque verbe pour réaliser les accords. Plusieurs verbes peuvent s’accorder avec un même sujet.

Dans une proposition relative introduite par *qui*, le pronom *qui* est sujet du verbe de la proposition relative. Le pronom ayant le même genre et le même nombre que son antécé- dent, il faut donc chercher l’antécédent du pronom pour accorder le verbe.

3. Le sujet n’est pas toujours immédiatement devant le verbe. Il peut être placé après le verbe, on parle alors de sujet inversé. Le sujet peut être séparé du verbe par un com- plément circonstanciel, un COD, un COI, un complément du nom ou une proposition relative. Quand le sujet est un groupe nominal expansé avec un complément du nom ou une proposition relative, le verbe s’accorde alors avec le nom principal du GN.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices et
étape 2.
Séance 2 : exercices de l’étape 2 et étape 3 avec
exercices.

Étape 1 L’accord dans la phrase simple

Lire le texte. Trouver le nombre de phrases puis le nombre de verbes dans chaque phrase. Constater que ce sont des phrases simples: elles ne contiennent chacune qu’un verbe. Répondre à la consigne **1**. Dans la 1re et la 2e phrase, le verbe

a trois sujets qui sont des groupes nominaux. Dans la 3e phrase, le verbe a un sujet qui est un groupe nominal enrichi d'un adjectif. Dans la 4e phrase, le sujet du verbe est un pronom. Dans la 5e phrase, le sujet du verbe est un groupe nominal enrichi d'un complément du nom.

Répondre à la consigne **2**. Faire récrire les verbes en pronomi- nalisant les sujets : *ils vivent, ils quittent, ils possèdent, elle les protège*. Attirer l'attention des élèves sur le fait que lorsque le sujet est un groupe nominal enrichi d'un complément du nom, il faut faire l'accord avec le nom principal.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2

L'accord dans la phrase complexe

Lire le texte. Trouver le nombre de phrases et le nombre de verbes dans chaque phrase. Constater qu'il s'agit de phrases complexes. Réaliser l'activité **3**. Faire remarquer que, dans la 3e phrase, les deux verbes ont le même sujet. Insister sur le fait que quand le sujet est un pronom, il faut bien chercher son référent pour déterminer son nombre : *ils* (les requins), *il* (le requin), *qui* (des dents), *elles* (ses mâchoires).

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Proposer aux élèves qui en ont besoin d'écrire les phrases suivantes et de justifier l'accord de chaque [illegible] son sujet :

– *L'eau des torrents coule rapidement.*
– *Anaïs et Roméo jouent toujours ensemble.*
– *Les herbes de la prairie ondulent sous le vent.*
– *Les cloches de l'église sonnent à toute volée.*

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 4.

Étape 3 **La place du sujet**

Lire le texte. Faire trouver le ou les verbes de chaque phrase puis réaliser les activités **4** et **5**. Constater que le sujet n'est pas toujours juste devant le verbe. Il peut être après le verbe (1re phrase), il peut être séparé du verbe par un complément du nom (2e phrase), par une proposition relative (3e phrase), par un GN (4e phrase), par un CC (5e phrase).

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 7.

→ **Répondre aux questions 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'e

Étape 1

→ *Exercices 1, 2 et 3 : accord du verbe avec son sujet dans des phrases simples.*

a. traversent – **b.** se poursuit – **c.** conduisent – **d.** apprennent

a. L'air et l'eau font vivre – **b.** Karim vient –

3 Les chênes poussent un peu partout dans le monde. Ils peuvent vivre jusqu'à 1 000 ans ! Dans certains pays, ces arbres perdent leurs feuilles en hiver. Ils se reposent alors jusqu'au printemps. Ils produisent des glands qui nourrissent des animaux. Les chênes fournissent aussi un bois dur et résistant utilisé par les menuisiers.

Étape 2

→ *Exercices 4, 5 et 6 : accord du verbe avec son sujet dans des phrases complexes.*

a. arrive, montent – **b.** gronde, illuminent – **c.** aimait, exécutaient – **d.** écoutent, dansent

a. se retire, se retrouvent – **b.** prennent, courent, franchissent – **c.** attend, vient – **d.** bêchent, ratissent, plantent, arrive

a. Les vaches accourent, l'éleveur apporte – **b**. Je connais, qui se promène – **c.** Les patineurs glissent, tournent, sautent, s'arrêtent, saluent

Étape 3

→ *Exercices 7, 8 et 9 : accord du verbe avec son sujet, placé avant ou après.*

a. stockent – **b.** existent – **c.** vont – **d.** retentit

a. rebondit – **b.** apparaissent – **c.** attendent – **d.** craquent

circulent – croisent – tournent – forment – renferme – peuvent

Les accords dans le groupe nominal

→ Manuel, p. 184-185

Objectifs
- Accorder l'adjectif épithète en genre et en nombre avec le nom.
- Accorder l'adjectif épithète en genre et en nombre avec le nom dans un GN composé de plusieurs noms.
- Accorder l'adjectif épithète au masculin pluriel quand il se rapporte à des noms de genres différents

Informations théorique

1. Dans un groupe nominal, les adjectifs qualificatifs s'ac- cordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils précisent. Les élèves revoient les marques de genre et de nombre : le *e* (quand il n'y en a pas déjà un au masculin) marque le fémi- nin, le *s* (quand il n'y en a pas déjà un au singulier) marque le plus souvent le pluriel. Il s'agit ici de mettre en évidence la démarche pour accorder un adjectif : identifier le nom que l'adjectif précise, trouver son genre et son nombre puis réa- liser l'accord.

Le cas de l'accord de l'adjectif à l'intérieur d'un groupe nominal enrichi avec un complément du nom est abordé. Il faut alors chercher quel nom l'adjectif précise pour pouvoir réaliser l'accord : *une voiture à pédales rouge, un pyjama bleu à fines rayures noires*.

2. Quand un adjectif se rapporte à plusieurs noms de genres différents, il s'écrit au masculin pluriel : *une porte, une fenêtre et un portail fermés.*

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon. <u>Séance 1</u> : étape 1 et exercices.
<u>Séance 2</u> : étape 2 et exercices.

Étape 1 L'accord de l'adjectif

Lire le texte. Réaliser l'activité **1** et faire expliquer l'accord des adjectifs. Récrire les groupes nominaux des deux para- graphes en changeant le nombre de chaque nom. Puis récrire les adjectifs des groupes nominaux en rouge, avec respective- ment, les noms suivants : *le marché, des robes, des machines, des poupées, des mamans, un réveil, des papas*. Constater que certains adjectifs au féminin doublent la consonne (*annuel/ annuelle, ancien/ancienne*), que *jeune* s'écrit avec un *e* même au masculin.

Différenciation

Réaliser l'activité 2 avec les élèves qui en sont capables. Faire expliquer les accords. Demander ensuite aux élèves d'écrire les groupes nominaux suivants en justifiant les accords : *un livre aux pages déchirées, des gâteaux à la crème parfumée, une robe bleue à longues rayures*

→ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 L'accord de l'adjectif dans un GN composé de plusieurs noms

Lire les phrases. Réaliser l'activité **3**. Constater que chaque adjectif se rapporte à plusieurs noms. Réaliser l'activité **4**. Faire constater que lorsque l'adjectif se rapporte à plusieurs noms de genres différents, il se met au masculin pluriel.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 6.

→ **Répondre aux questions 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m’entraîne / Corrigé

→ *Exercices 1, 2, 3, 4 et 5 : accord des adjectifs.*

Étape 1

1 longue, colorée – blancs – verte, décorative – jeunes, feuillus – petite, tranquille – étroit – vieux, hantés – longues, hivernales

2 **a**. La meilleure nageuse – **b.** L'affreuse et méchante sorcière – **c.** Une jeune infirmière dévouée, notre voisine âgée et malade – **d.** Cette nouvelle institutrice remplaçante, de la directrice absente – **e.** Une célèbre musicienne italienne

3 **a.** les verres brisés, les bocaux fêlés – **b.** de belles voix graves – **c.** ces jeux stupides et dangereux – **d.** les wagons propres mais bondés et bruyants, les travailleurs matinaux – **e.** de superbes cailloux ronds bleutés

a. nouvelles, appréciées – **b.** grandes, noir – **c.** démodé – **d.** transparentes – **e.** nouveaux, amusants

– parfaite, fine, armes efficaces – Placés, coussinets amortisseurs, magnifiques félins

Étape

→ *Exercices 6, 7, 8 et 9 : accord des adjectifs dans un GN composé de plusieurs noms.*

a. chauds – **b.** blessées – **c.** parfumés – **d.** connus – **e.** frisées

a. violents, cassées – **b.** pollués – **c.** noires – **d.** lourds

Suggestions : a. un pied – **b.** la glace – **c.** un bijou – **d.** la place

petites filles âgées – des livres, des poupées, neufs – chaussures vernies, cousues – anciennes

Ne pas confondre *leur/leurs*

→ Manuel, p. 186-187

Objectifs
- Savoir que ***leur*** déterminant possessif fonctionne comme *son*, *sa*.
- Savoir que ***leurs*** déterminant possessif fonctionne comme *ses*.
- Savoir que ***leur*** pronom personnel fonctionne comme *lui*.
- Écrire ***leur/leurs*** à bon escient.

Informations théoriques

Ces homonymes grammaticaux sont étudiés pour la première fois. Les activités sont conduites en deux étapes dissociées :

– la première étape est consacrée à l'étude de ***leur*** et ***leurs*** qui sont des déterminants possessifs ; placés devant un nom, ils en portent le nombre ;

– l'autre étape permet de mettre en évidence que ***leur*** est un pronom personnel de 3e personne du pluriel qui fonctionne comme *lui*. Il est placé devant un verbe.

Les homonymes sont rapprochés au cours des exercices.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 ***leur*** et ***leurs*** comme ***son*** et ***ses***

Lire le texte A. Répondre à la question **1** : *les groupes nomi- naux en rouge sont constitués d'un déterminant possessif, d'un nom et pour le premier des groupes, d'un adjectif.*

Réaliser l'activité **2**, lire le texte B puis réaliser l'activité **3**. Écrire au tableau les phrases suivantes, les faire récrire en mettant le sujet du verbe au pluriel : *Il prend son sac. Il enfile ses gants. Elle mange son dessert. Il croque dans sa pomme. Il jette ses papiers dans la poubelle.*

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

Étape 2 ***leur*** comme ***lui***

Lire le texte C et réaliser l'activité **4**. Faire relire le texte en remplaçant *leur* par ce qu'il désigne. Insister sur le fait que *leur* est ici placé devant un verbe.

Lire le texte D puis réaliser l'activité **5**. Demander aux élèves de donner des phrases en employant *lui* puis de les transformer pour employer *leur*. Faire écrire plusieurs des phrases énoncées.

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 6.

→ Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

→ Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.

Je m'entraîne / Corrigé

→ *Exercice 1 : identification de* leur *déterminant.*
→ *Exercices 2, 3, 4 et 5 : emploi de* leur *et* leurs *déterminants.*

Étape 1

1 **a**. leur grande sœur – **b.** leur chat – **d.** Leur fête – **f.** leur dernier mot – **h.** Leur village

2 **a.** leur cartable, leurs cahiers – **b.** leur chevalet, leurs pinceaux – **c.** leur caravane, leur tente – **d.** leurs vaches, leurs moutons – **e.** leurs bagages, leur avion

3 **a.** leur discours – **b.** leur dictée – **c.** leurs chaussures – **d.** leur papa – **e.** leur grand−mère

4 **a.** Les jardiniers sortent leur tondeuse. – **b.** Les voyageurs racontent leurs aventures. – **c.** Ces fillettes prennent soin de leurs poissons. **d.** Elles ont perdu leur foulard. – **e.** Les commerçants ont vendu toute leur marchandise.

5 Suggestions : Ces gens sont encore à la recherche de leur jeune chien. – Ils sont très heureux de revoir leur fille. • Les nouveaux locataires n’ont pas fini
de déballer leurs cartons. – Les garçons ramassent leurs billes avant de rentrer en classe.

Étape 2

→ *Exercice 6 : identification de* leur *pronom.*
→ *Exercice 7 : distinction de* leur
pronom et leur *déterminant.*
→ *Exercices 8 et 9 : emploi de* leur *ou* leurs.

7 « leur » déterminant (*à souligner en bleu*) : leur travail, leur salaire, leur atelier
« **leur » pronom** (*à souligner en vert*) : Il leur a annoncé, leur a promis, leur a fait plaisir, leur a serré la main

a. Pour endormir ses enfants, la maman leur chante – **b.** Pour amuser les singes, on leur lance des cacahuètes. – **c.** Le touriste salue les policiers et leur demande la direction de la gare. – **d.** Le maître accueille les nouvelles élèves
et leur distribue les fournitures.

a. leur demande leurs papiers – **b.** leur prêtes, tu leur diras, leurs jeux vidéo – **c.** Leurs deux frères
et leur sœur, leur promenade – **d.** Je leur ai proposé, leurs enfants, leur réponse

Les noms terminés par [war], par [œr]
Les noms terminés par [ɛr]

↪ Manuel, p. 188-189

Objectifs
- Savoir écrire les noms terminés par [war].
- Savoir écrire les noms terminés par [œr].
- Savoir écrire les mots terminés par [ɛr].

1. Les noms masculins se terminant par [war] s'écrivent *-oir* sauf : *accessoire, auditoire, interrogatoire, ivoire, laboratoire, observatoire, pourboire, réfectoire, répertoire, suppositoire, territoire*.

Tous les noms féminins se terminant par [war] s'écrivent *-oire*.

2. Tous les noms terminés par [œr], qu'ils soient masculins ou féminins, s'écrivent *-eur* sauf : *heure, demeure, beurre, leurre*. Trois mots s'écrivent *-œur* : *chœur, cœur, sœur*.

3. Les noms féminins terminés par [ɛr] s'écrivent générale- ment *-ère* sauf : *mer, guerre* et quelques mots terminés par *-aire* : *affaire, aire, araire, chaire, circulaire, grammaire, molaire, paire, secrétaire*. Un mot se termine par *-air* : *chair* qu'il ne faut pas confondre avec son homonyme *chaire*.

Mise e

Consacrer deux séances à cette leçon. <u>Séance 1</u> : étape 1 et étape 2 avec exercices. <u>Séance 2</u> : étape 3 et exercices.

Étape 1 Les noms terminés par [war]

Lire la liste a, réaliser l'activité **1** et énoncer la règle : les noms masculins terminés par [war] s'écrivent *-oir*.
Lire la liste b. La réponse à l'activité **2** met en évidence les exceptions s'écrivant *-oire*.
Lire la liste c et répondre à la question pour constater que tous les noms féminins terminés par [war] s'écrivent *-oire*.

Étape 2 Les noms terminés par [œr]

Lire la liste d et répondre à la consigne **4**. Énoncer la règle : tous les noms terminés par [œr] ne prennent pas de *e* final. Faire remarquer les trois noms s'écrivant avec *-œur*.

Lire la liste e et répondre à la consigne **5** pour connaître les exceptions à cette règle. Faire chercher, dans le dictionnaire, la définition du mot *leurre*.

Différenciation
Faire écrire, par les élèves qui en ont besoin, les noms terminés par [œr] dérivés des verbes suivants : *danser, chanter, sauver, mentir, courir, cambrioler, camper, démé- nager, aspirer.*

→ **Répondre aux consignes 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 Les noms féminins terminés par [ɛr]

Lire la liste f, répondre à la question **6** pour énoncer la règle : les noms féminins terminés par [ɛr] s'écrivent *-ère*. Lire la liste g et répondre à la consigne **7**. Chercher, dans le dictionnaire, le mot *chair* et constater qu'il a un homonyme qui s'écrit *chaire*.

Différenciation
Faire écrire, par les élèves qui en ont besoin, le féminin des noms suivants : *le charcutier, le fermier, le cuisinier, le berger, le trésorier, l'épicier.*

→ **Répondre aux consignes 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l’exercice 1.

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu’il convient de retenir.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1 à 4 : écriture de noms terminés par* -oir *ou* -oire*.*

1 pressoir – pouvoir – répertoire – espoir – miroir – pourboire – loir – devoir – bonsoir

2 une baignoire – une patinoire – le lavoir – un semoir – la nageoire – ce tiroir – un grattoir – ma rôtissoire –
un hachoir – une passoire – une bouilloire

3 **a.** ivoire – **b.** accessoire – **c.** gloire

couloir – fermoir – histoire – armoire – plongeoir – séchoir

Étape 2

→ *Exercices 5 à 8 : écriture de noms terminés par* -eu *ou* -eure*.*

5 **a.** sueur – **b.** horreur – **c.** sœur – **d.** erreur – **e.** rigueur

un boxeur – un joueur – un danseur – un marcheur – un chanteur – un dompteur – un

8 la grosseur – la laideur – la largeur – la vapeur – la splendeur – la couleur – la longueur – la chaleur – la frayeur – l'épaisseur – la blancheur – l'ardeur

Étape 3

→ *Exercices 9 à 12 : écriture de noms terminés par* -ère*.*
→ *Exercice 13 : écriture de noms terminés par* -ère, -aire *ou* -erre*.*

une ambulancière – une batelière – une romancière – une couturière – une bergère – une sorcière –
une cavalière – une passagère – l'ouvrière – une caissière – une écolière

conseillère – molaire – lumière – stagiaire – colère – misère – paire – barrière – prisonnière – artère – rizière

une salière – une costumière – une bonbonnière –
une équipière – une cafetière – une poissonnière – une boutonnière – une théière – une soupière – une saucière – une crémière

12 **a.** poussière – **b.** bijoutière – **c.** frontière – **d.** infirmière –
e. portière

postière, caissière, secrétaire, jardinière, terre, bibliothécaire, costumière, matières, manière, écolière

9

S’appuyer sur la formation des mots pour les écrire

→ Manuel, p. 190-191

Objectifs

- Reconnaître et écrire des mots contenant les préfixes *in-/im-*, *il-*, *ir-*, *en-/em-*, *dé-*, *dés-*, *des-*, *télé-*, *para-*, *poly-*, *hyper-*.
- Connaître la règle de *m* devant *m*, *b* et *p*.
- Écrire des mots contenant le suffixe [sj□].
- Savoir trouver la lettre finale muette d’un mot.
- Savoir écrire des mots d’une même famille.

Informations théoriques

La connaissance de la construction des mots est une aide pour écrire ces mots. Cette leçon peut être mise en relation avec l’étude du vocabulaire (unités 2, 3 et 4). D’ailleurs l’orthographe, dans sa dimension lexicale, s’explique par l’histoire des mots et les structures fondamentales du voca- bulaire.

1. Le préfixe [de], placé devant un mot radical, s’écrit *dé-*. Si le radical commence par une voyelle ou un *h* muet, le préfixe s’écrit *dés-*. Quand il est devant un radical commençant par un *s*, il s’écrit *des-*.

Le préfixe [∏] s’écrit *en-* et *em-* devant un radical commen- çant par *m*, *b* et *p*.

Le préfixe [□] placé devant un mot radical s’écrit *in-*. Devant *m*, *b* ou *p*, il s’écrit *im-*. Si le mot radical commence par *l* ou *r*, on utilise respectivement *il-* ou *ir-* et dans ce cas, le nouveau mot comporte deux *l* ou deux *r*.

2. Le suffixe [sj□], placé derrière un mot radical, s’écrit majo- ritairement *-tion*. Mais on trouve aussi la graphie *-sion* que l’on écrit avec deux *s* quand la lettre qui précède le préfixe est une voyelle.

3. Certains mots se terminent par une consonne que l’on ne prononce pas. Cette lettre muette peut se retrouver lorsqu’on établit un lien avec un dérivé (*enfant/enfantin*).

Dans des mots d’une même famille, le radical des mots s’écrit de la même façon : *danser, danseur*. Il est important d’attirer l’attention des élèves sur ce point et de les inviter à établir ces relations entre les mots. On voit toutefois, en vocabulaire, que le radical d’une famille « étendue » peut subir quelques variantes. Ainsi dans : *main, main-d’œuvre* et *manuel* ou *manœuvre*, la « structure » *man* se retrouve dans tous les mots.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices et étape 2.
Séance 2 : exercices de l’étape 2 et étape 3 avec exercices.

Étape 1

Écrire des mots formés avec un même préfixe

Lire les listes de mots et réaliser l’activité **1**. Les préfixes *in-* et *dé-* indiquent un contraire, le préfixe *en-* indique un déplacement. Le préfixe *télé-* signifie « au loin », le préfixe *para-* « protéger », le préfixe *poly-* « plusieurs », le préfixe *hyper-* « très grand ». Pour la liste a, faire donner les verbes contraires. Attirer l’attention sur l’orthographe des préfixes *télé-*, *para-*, *poly-* et *hyper-*. Faire écrire les mots suivants : *un polygone, hyperactif, un paratonnerre, une télévision*.
Réaliser l’activité **2**. Faire expliciter la raison de la présence des *ss* dans *desserrer*. Ajouter que, devant une consonne double, il n’y a pas d’accent sur le *e* pour transcrire [e].
Répondre aux questions **3** en rappelant la règle de *m* devant *m*, *b* et *p*. Dans le dictionnaire, trouver d’autres mots dont le préfixe est *il-* et *ir-* et en écrire quelques-uns.

→ **Répondre aux consignes 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu’il convient de retenir.**

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l’exercice 1.

Étape 2

Écrire des mots formés avec un même suffixe

Lire la liste de mots et répondre aux deux questions. Préciser que la graphie *-tion* est la plus fréquente. Expliciter pourquoi, quand le suffixe s’écrit avec un *s*, il en faut deux dans certains mots.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 5.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 3 **Écrire des mots de la même famille**

Lire la liste de mots f et répondre à la consigne **6**. Faire trou- ver la lettre muette des mots suivants en faisant donner un mot de la même famille : *le dos, le profit, le toit, un éclat, un débat, un débarras*. Lire la liste de mots g et réaliser l'acti- vité **7** ; bien faire remarquer que dans les mots de la famille de *danse*, le son [∏] s'écrit de la même façon. Il en est de

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 8.

→ **Répondre aux questions 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Je m'e

Étape 1

→ *Exercices 1 et 3 : identification des préfixes.*

→ *Exercices 2 et 4 : écriture de mots avec des préfixes.*

dégeler – illettré – imperméable – téléfilm – irremplaçable – désagréable – incroyable – polygone – embellir – paratonnerre – enchaîner – hypersensible – irréel – inespéré – dessouder

irréparable – inconnu – dérégler – dessaler –

3 **a**. inviter – **b.** détroit – **c.** entier – **d.** irriter

4 **a**. illisible – **b**. hypermarché – **c.** découvre – **d.** parachute – **e.** désarticulé – **f.** immobile – **g.** télécommande – **h.** enfermer

Étape

→ *Exercices 5, 6 et 7 : écriture de mots avec le suffixe* [sj].

5 révolution – dégustation – admission – appréhension – transmission – alimentation – collection – suspension – suppression – habitation – opération – végétation – distribution

observation – prescription – succession – propulsion – vibration – définition – destruction – complication – traduction – imitation

location – impression – compréhension – discussion – direction – opérations

Étape 3

→ *Exercice 8 : identification du radical d'un mot.*

→ *Exercices 9, 10 et 11 : écriture de mots ayant une lettre finale muette et de mots de la même famille.*

matelas – climat – bruit – refus – fruit – chocolat – concert – emprunt – talent – regard – repos

9 rabais – client – rebond – confort – abus – candidat – propos – complot – poignard – outil – cadenas

- un rang → ranger, le rangement
- du lard → larder, un lardon
- un camp → camper, un campeur
- un embarras → embarrasser, embarrassant
- un retard → retarder, un retardement
- un expert → expertiser, une expertise
- un tracas → tracasser, une tracasserie
- du ciment → cimenter, une cimenterie

plants – profit – engrais – fruits – goût délicat – riz – plat succulent – gourmands

Ne pas confondre *se/ce, s'est/c'est*

➔ Manuel, p. 192-193

Objectifs
- Savoir que la graphie ***se*** est celle du pronom personnel composant un verbe pronominal.
- Savoir que ***s'est*** fait partie d'un verbe pronominal.
- Savoir que la graphie ***ce*** est celle du déterminant démonstratif.
- Savoir que ***c'est*** peut être remplacé par *cela est.*
- Écrire ***se/ce***, ***s'est/c'est*** à bon escient.

Informations théoriques

Ces homonymes grammaticaux ont été étudiés au CM1. Il s'agit de revoir que :

1. ***se*** est un pronom personnel placé devant un verbe ; ***ce*** est un déterminant démonstratif ; ***ce*** peut aussi être un pronom démonstratif : dans *ce sera*, il est mis à la place de *cela* ; ce point n'est pas abordé dans la leçon ;

2. ***s'est*** fait partie d'un verbe pronominal conjugué au passé composé : ***s'*** pronom personnel, *est* auxiliaire *être* au présent suivi d'un participe passé ; ***c'est*** fonctionne comme *cela est*. Dans ce cas, c'est un pronom démonstratif placé devant le verbe *être* conjugué au présent.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Ne pas confondre *se* et *ce*

Lire les textes. Rappeler ce que sont les verbes pronominaux : des verbes précédés dans leur conjugaison d'un pronom per- sonnel de même personne que le sujet.
Réaliser l'activité **1**. Dans le texte, il y a trois verbes pronomi- naux conjugués (*se nourrit, se repose, se jette*) et deux verbes pronominaux à l'infinitif (*se déplacer, se protéger*). Avec les activités **2** et **3**, constater que les verbes sont conjugués à la 3e personne du singulier (texte A) ou du pluriel (texte B) et que le pronom s'écrit *se*. Demander aux élèves de citer des verbes pronominaux, en écrire quelques-uns à conjugués à la 3e personne. Réaliser l'activité **4**. Puis faire écrire au singulier les groupes nominaux suivants : *ces trains si rapides, ces prés verdoyants, ces torrents impétueux, ces vieux châteaux*.

Différenciation

Proposer, aux élèves qui en ont besoin, d'écrire *ce* ou *se* dans les phrases suivantes : *Elle se perd dans le bois. Les oiseaux se cachent dans les arbres. Ce gâteau est au cho- colat. Ils se détestent. Elle trouve ce chat très beau.* Faire expliciter chaque

➔ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

l'infinitif puis

Ne pas confondre *s'est* et *c'est*

Lire les textes. Réaliser l'activité **5**. Écrire les deux verbes pronominaux à l'infinitif : *s'extasier, se former* ; donner d'autres verbes pronominaux et les conjuguer au passé composé à la 3e personne du pluriel : *se disputer, se laver, se cacher, se salir, se tromper*. Répondre à la consigne **6**. Puis faire écrire : *c'est beau, c'est mon frère, c'est un bel animal, c'est trop petit* en faisant remplacer à l'oral *c'est* par *cela est* ou *voici*.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 10.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercices 1, 3, 4 et 7 : emploi de* se *et* ce.
→ *Exercice 2 : emploi de* ce.
→ *Exercices 5 et 6 : identification de* ce *et* se.

1 ce camion – se rafraîchir – ce soir – ce bureau – se poser – se demander – ce stylo – se disputer – ce manteau – ce lion – se dresser – se promener

a. Il (elle/on) se dirige – **b.** Il (elle/on) se trompe – **c.** Il (elle/on) se prépare – **d.** Il (elle/on) se déguise

a. Le chien se gratte. – **b.** Ce nageur saute. – **c.** L'enfant se réjouit. – **d.** …ce chevreuil a peur. – **e.** Ce meuble est à vendre.

a. se reproduit – **b.** ce voyage – **c.** ce matin – **d.** se taire – **e.** se racontent

Suggestions : a. ce parcours – **b.** se rencontrent – **c.** se plaisent – **d.** Ce conducteur – **e.** se balance

Suggestions : a. ce chaton, se ferment – **b.** se lève, se couche – **c.** Ce lion et ce guépard se

7 se réunit – Ce jour-là, se retrouve – se passe bien – ce repas – on se promet de se téléphoner et de se revoir

Étape 2

→ *Exercices 8 et 9 : emploi de* s'est.
→ *Exercices 10, 11 et 12 : emploi de* s'est *ou* c'est.

a. Un lama s'est échappé. – **b**. De la vase s'est déposée. – **c.** Le groupe s'est réuni. – **d.** Une odeur s'est dégagée. – **e.** Le champion s'est imposé.

a. s'est remplie – **b.** s'est plongé – **c.** s'est battu – **d.** s'est sentie – **e.** s'est tenue

a. s'est tendue, s'est rompue – **b.** C'est, s'est plaint – **c.** s'est évaporée, c'est – **d.** C'est Tara, c'est bien – **e.** s'est enfui, c'est papa

Suggestions : **a.** C'est un corbeau, s'est pris – **b.** s'est réfugié, c'est Théo – **c.** C'est, qui s'est trouvé dans une situation difficile – **d.** s'est cassé un bras, c'est Fatima – **e.** C'est, le bateau s'est retourné

C'est l'hiver – s'est retrouvé posé – Il s'est habitué – C'est agréable – c'est différent – il s'est glissé –
Il s'est réchauffé – C'est Zoé

Ne pas confondre *on/ont*, *on/on n'*

→ Manuel, p. 194-195

Objectifs
- Savoir que ***on*** est un pronom de 3e personne.
- Savoir que ***ont*** est le verbe avoir à la 3e personne du pluriel.
- Écrire ***on*** et ***ont*** à bon escient.
- Savoir que ***n'*** est toujours employé dans une phrase négative devant un verbe commençant par une voyelle.
- Écrire ***on*** et ***on n'*** à bon escient.

Informations théoriques

Ces homonymes grammaticaux ont été étudiés au CE2 pour
on/ont, au CM1 pour *on/on n'*. Il s'agit de revoir que :

1. ***on*** est un pronom de 3e personne qui désigne quelqu'un que l'on ne connaît pas ou tout le monde ou qui peut être employé à la place de *nous* ; ***ont*** est le verbe avoir conjugué à la 3e personne du pluriel au présent de l'indicatif ;

2. Dans une phrase négative, ***n'*** est employé à la place de ***ne*** quand le verbe commence par une voyelle. Dans une phrase négative, après le pronom ***on***, le mot négatif *n'* n'est pas perceptible à l'oral, néanmoins il ne faut pas l'oublier à l'écrit.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon. Séance 1 : étape 1 et exercices.
Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Ne pas confondre *on* et *ont*

Lire le texte. Réaliser l'activité **1**. Constater que le pronom *on* désigne les élèves de la classe. Faire redire les phrases en remplaçant *on* par *nous*. Demander aux élèves d'énon- cer des phrases en employant le pronom *on* et faire écrire le pronom et le verbe. Réaliser l'activité **2** pour mettre en évidence que *ont* est le verbe *avoir* conjugué à la 3e personne du pluriel au présent de l'indicatif. Faire remar- quer que, dans la dernière phrase du texte, il sert à former le passé composé. Faire écrire les phrases suivantes en demandant aux élèves de justifier les graphies *on* et *ont* : *Ils ont chanté. On a joué. Elles ont faim. Ils ont couru. On danse. On court*.

→ **Répondre à la consigne 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Ne pas confondre *on* et *on n'*

Lire le texte. Réaliser les deux activités pour attirer l'atten- tion sur le *n'* devant un verbe commençant par une voyelle ou un *h* muet et qu'il ne faut pas oublier dans une phrase négative. Quand le sujet est le pronom *on*, on risque de l'oublier car, avec la liaison entre *on* et le verbe, *n*' n'est pas perceptible à l'oral. Faire écrire les phrases suivantes à la forme négative : *On est sage. On a soif, on a joué. On habite en ville. On imagine une histoire*.

→ **Répondre à la consigne 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

→ *Exercice 1 : emploi de* on.
→ *Exercices 2 et 3 : emploi de* ont.
→ *Exercices 4, 5 et 6 : emploi de* on *ou* ont.

a. On attend – **b.** on voit – **c.** On emporte – **d.** on étudie – **e.** On remplira

a. Tes copains ont – **b.** Ces personnes ont – **c.** Nos voisins ont – **d.** Ces jeunes paons ont – **e.** Les enfants ont

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 4.

Étape 2

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 8.

Je m'entraîne / Corrigé

Étape 1

1

2

3 **a**. Ces artistes ont dessiné – **b.** Les tempêtes ont fait –
c. Les eaux ont envahi – **d.** Ces pauvres gens ont dormi –
e. Des personnes ont sculpté

a. on – **b.** ont – **c.** ont – **d.** On – **e.** ont

a. On voit, ont – **b.** Ils ont, on le sait – **c.** on rencontrera, qui ont – **d.** ont gonflé et ont dégonflé, on ne sait –
e. On a pris, on a traversé

On a acheté, on les a plantés – ont des feuillages, ont des feuilles vertes, ont des feuilles rouges – On peut – on a juste, on n'est pas

Étape 2

→ *Exercices 7, 8, 10 et 11 : emploi de* on *ou* on n'.

8 **a**. on ira – **b**. On n'achètera pas – **c.** on a vu –
d. on n'a pas reçu – **e.** On n'ose pas

9 **a**. On n'éclabousse pas – **b.** On n'imagine pas –
c. On n'utilise pas – **d**. On n'abuse pas –
e. On n'ouvre pas

10 **Suggestions** : • On *informe* les habitants d'une coupure d'eau. – On *n'informe* pas assez les consommateurs.
- On *avance* trop vite ! – On *n'avance* pas dans nos travaux.
- Parfois, on *entoure* des mots. – On *n'entoure* pas les mots.
- On *attend* l'été avec impatience. – On *n'attend* rien de lui.
- On *organise* une soirée dansante. – On *n'organise* aucune réunion sans le président du club.

on aime, on a semé, on a repiqué – on espère, on n'obtient pas – on n'occupe pas, on entretient, on arrose

Marquer les accords dans un texte

→ Manuel, p. 196-197

Objectifs
- Marquer les accords dans les groupes nominaux d'un texte.
- Marquer l'accord sujet/verbe dans un texte.
- Marquer l'accord de l'attribut dans un texte.

Informations théoriques

Il s'agit d'une leçon de synthèse permettant de réfléchir sur l'orthographe grammaticale dans un texte et sur ce qu'il convient de faire pour réaliser les accords.

1. Pour marquer l'accord au sein du groupe nominal, il faut identifier la nature de ses composants, chercher le genre et le nombre des noms (ou des pronoms) et utiliser la marque d'accord qui convient.

2. Pour marquer l'accord du verbe, il faut repérer le verbe, son infinitif pour déterminer à quel groupe il appartient et identifier à quel temps il est conjugué. Il faut ensuite trouver son sujet. Si le sujet est un pronom, il faut repérer la personne et en chercher le référent pour en connaître le genre et le nombre. Si le sujet est un GN, le verbe est à la 3e personne, il faut alors chercher le genre et le nombre. Quand on connaît le temps et la personne, il est alors possible d'écrire le verbe. Il faut penser que si le verbe est à un temps composé, le par- ticipe passé s'accorde avec le sujet si c'est l'auxiliaire *être* qui est employé.

3. Pour marquer l'accord de l'attribut du sujet, il faut iden- tifier les verbes d'état, rechercher le genre et le nombre du sujet auquel se rapporte l'attribut et utiliser la marque d'ac- cord qui convient.

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étape 1 avec exercices et étape 2.
<u>Séance 2</u> : exercices de l'étape 2, puis étape 3 suivie de quelques exercices.

Étape 1 Repérer les groupes nominaux

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 1.

→ **Répondre à la question 1 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Étape 2 Repérer les verbes et leurs sujets

Relire le texte. Réaliser l'activité **3**. Les verbes r*evenir, passer, regarder, miauler, être* (*étaient*), *ronronner, mordiller* sont conjugués à l'imparfait. Les verbes *venir, prendre, dire, arri- ver, s'exclamer, sauver* sont conjugués au passé composé. Les verbes *être* (*sont*), *pouvoir, devoir, habiter* sont conju- gués au présent. Réaliser les deux autres activités. Ne pas oublier de faire rechercher l'antécédent du pronom *qui* pour expliquer l'accord du verbe *habiter*. Récapituler ce qu'il faut faire pour réaliser correctement l'accord du verbe avec son sujet (voir paragraphe « Informations théoriques »).

Différenciation
Accompagner les élèves qui en ont besoin dans la réalisa- tion de l'exercice 4.

→ **Répondre à la question 2 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Lire le texte. Réaliser les activités **1** et **2**. Récapituler ce qu'il faut faire pour réaliser correctement les accords dans un groupe nominal (voir paragraphe précédent « Informations théoriques »).

Étape 3 Repérer les attributs

Relire le texte. Réaliser l'activité **6**. Les deux attributs sont les adjectifs *mignons* et *beaux*. Réaliser l'activité **7**.

→ **Répondre aux questions 3 du *Je conclus* pour faire formuler ce qu'il convient de retenir.**

Différenciation

Proposer aux élèves qui le peuvent de récrire le premier paragraphe du texte en remplaçant *Samia et Lina* par *Samia*. Récrire le deuxième paragraphe en ne parlant que d'un chaton.

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

→ *Exercice 1 : identification des accords dans le GN.*
→ *Exercices 2 et 3 : accord dans les GN d'un texte.*

1 des cahiers neufs – deux grands classeurs – une trousse colorée – de nouveaux feutres – sa jolie jupe blee – ses chaussures grises – ses meilleures copines

comètes, boules, solaire – brûlant, glace, brillante – longue, lumineuses

chamois gracieux et agiles – gentille, curieuse, peureuse – oiseaux majestueux, aigles royaux, hauteurs – jolie, tachetée

Étape 2

→ *Exercice 4 : identification des accords des verbes avec leur sujet.*
→ *Exercices 5 et 6 : accord du verbe avec le sujet dans un texte.*

La découverte et la conservation d'un fossile demandent

– Les paléontologues préparent, extraient

5 *Ils* (Linda et ses copains) doivent, *qui* (leur ami Alex) a disparu – *Celui-ci* (leur ami Alex) se trouve – *Elle* (Lina) parcourt, voit, *il* (Alex) reste

6 ours polaires mangent – Ils attrapent, ces jeunes animaux sont – attend, utilise

Étape

→ *Exercice 7 : identification de l'accord des attributs avec le sujet.*
→ *Exercices 8 et 9 : accord des attributs avec le sujet dans un texte.*

7 la nourriture abondante – Les dinosaures envahissants – les sauropodes, les plus grands et les plus lourds – les oviraptors petits et légers – les plantes à fleurs répandues

Le magicien présente un oiseau mécanique. Il le met en marche. Son chant est tellement **beau** que tous les gens semblent **émus**. Puis, d'un coup de baguette magique, l'oiseau devient **vivant**. Quand il s'envole, ses ailes paraissent **transparentes**. Le public en reste **ébahi**.

des artisans ingénieux – utiles – des paysans habiles – de farouches guerriers

Utiliser le dictionnaire

➔ Manuel, p. 198-199

Objectifs

- Utiliser avec aisance un dictionnaire.
- Utiliser un dictionnaire pour trouver des renseignements sur un mot, d'ordre orthographique, grammatical, sémantique, étymologique.
- Savoir utiliser également les pages annexes d'un dictionnaire : cartes, planches, aide-mémoire…

Cette unité ouvre les pages de vocabulaire. Elle rappelle tout l'intérêt qu'il y a à consulter un dictionnaire et vise à habituer les élèves à cette pratique. Au CM2, dans le prolongement des années précédentes, on insiste sur les renseignements que les dictionnaires apportent sur les mots : leur orthographe, leur classe grammaticale, leur signification ou leurs sens multiples souvent éclairés par la citation de synonymes et d'antonymes. Pour trouver ces renseignements, l'élève doit savoir comment est construit un article de dictionnaire, par exemple bien distinguer la définition et l'exemple. C'est pourquoi, on lui propose d'observer un même mot dans deux dictionnaires différents afin de repérer les constantes d'un article mais aussi les variantes.

Deux points nouveaux sont abordés. L'un porte sur les indica- tions d'ordre étymologique que proposent les dictionnaires. Elles seront utiles par exemple lors de l'étude des familles de mots. L'autre consiste à se reporter aux ***ce*** pages annexes des dictionnaires : cartes, planches, aide-mémoire…

L'enrichissement quotidien du vocabulaire est une compé- tence fondamentale. L'utilisation aisée du dictionnaire y contribuera largement.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices et étape 2.
Séance 2 : exercices de l'étape 2 et étape 3 avec exercices.

Étape 1 Découvrir les mots

Il s'agit de rappeler que le dictionnaire fournit des indica- tions d'ordre orthographique, phonétique et grammatical sur les mots. Poser les trois questions.

Question **1** : rappel des abréviations indiquant les classes grammaticales.

Question **2** : renvoi aux tableaux de conjugaison.

Question **3** : rappel de l'utilisation de l'alphabet phonétique.

Prolonger cette étape en demandant de rappeler comment les mots sont classés dans un dictionnaire (selon l'ordre alphabétique). Constater que si c'est bien le cas dans le dictionnaire *Larousse*, il n'en est pas de même dans le dictionnaire *Le Robert,* où *respecter* précède *respectable.* Se demander pourquoi. (Le dictionnaire *Le Robert* présente après le mot *respect* des mots de la même famille en com- mençant par le verbe.)

Étape 2 Comprendre les mots

Le dictionnaire fournit des informations sur le sens, ou sur les différents sens, des mots. La question **4** attire l'attention sur le fait que les deux dictionnaires notent trois significations pour *respect*, deux pour *respecter* et une seule pour *respectable*. Comparer alors les définitions dans les deux articles. S'interro- ger sur le rôle des phrases exemples, tous ces points ayant été abordés dans les années antérieures de CE2 et CM1.

Différenciation

Demander aux élèves moins avancés s'ils comprennent t
Comprennent-ils bien la définition de respect ? Pour le vé
Proposer aux élèves plus avancés de confronter précisé-
En conclure que définir un mot peut se faire de différente

Différenciation

Accompagner les élèves les moins à l’aise pour les questions 2 et 3.

Poser la question **5**. Relever les synonymes et constater les différences. Pour *respect,* on ne trouve pas de synonyme dans le *Larousse* ; dans *Le Robert* : *déférence* et *égard*. Les contraires sont *impertinence*, *insolence* (*Le Robert*), *mépris* (*Larousse*). Signaler que les synonymes ou les antonymes introduisent des nuances de sens, ce qui sera revu plus tard (unité 5).

Question **6** : noter surtout que *Le Robert* indique certains mots de la famille de *respect* et que le *Larousse* donne une information sur l'histoire du mot, son étymologie. Noter tou- tefois que, dans son édition 2012, *Le Robert Junior* indique l'étymologie de nombreux mots dans des pages formant un « petit dictionnaire d'étymologie ».

En prolongement de cette étape, ou en cours d'année, montrer aux élèves le site du Trésor de la langue française informatisé (http://atilf.atilf.fr/). Consulter l'article *respect* pour y retrouver les informations relevées au cours des étapes 1 et 2.

Étape 3 Au-delà des mots

Montrer aux élèves que les dictionnaires présentent d'autres informations que celles sur les mots. Poser la question **7** et y répondre en consultant

Différenciation

Laisser les élèves qui le peuvent rédiger seuls leur réponse. Accompagner les autres. Faire lire quelques propositions.

Je m'e

Étape 1

a. cortège • corvée • cosaque • cosmétique • cosmique • cosmonaute
b. pittoresque • pivert • pivoine • pivot • pivoter • pizza
c. maladroit • malaise • malaxer • malchance • mâle • malédiction

n° 3 : conter – demeurer • n° 5 : déménager –

3 parfum – villageoise – différemment – condamner – orchestre – technique – chef-d'œuvre

a. adj. – **b.** n. m. – **c.** n. m. – **d.** adj. – **e.** adv.

Étape 2

conduit : 5 et D – verdâtre : 4 et A – gluant : 2 et E – décroître : 1 et C – atténuer : 3 et B

a. moqueur, narquois – **b.** lutin – **c.** pré – **d.** diminuer – **e.** fort, robuste

dicter : 1 et 7 – fouille : 3 et 8 – murmurer : 4 et 6 – rigide : 2 et 5

Étape 3

calligraphie, hiéroglyphe: écriture – hutte, chalet : habitations – grillon, phasme: insectes – éolienne, barrage : sources d'énergie – timbale, maracas: instruments de musique – javelot, escrime : sport

• ***alphabet*** : vient du nom des deux premières lettres grecques, *alpha* et *bêta*
• ***bijou*** : vient du breton bizou qui signifie « anneau »
• ***individu*** : un individu est autonome, forme un tout, il est impossible à « diviser »
• ***tortue*** : dans l'Antiquité, la tortue était considérée comme un animal venue du Tartare, une région des Enfers. Son nom grec *tartaroukos* signifie « du Tartare »
• ***zéro*** : vient du mot arabe *sifr*, qui à l'origine désigne le signe 0. Le mot arabe devient en latin *zephirum*, puis en italien *zefiro* abrégé en *zero* et devenu *zéro* en français. Le mot *sifr* a aussi donné le mot *chiffre*
• ***spaghetti*** : est le pluriel du mot italien *spaghetto*, qui vient de *spago* qui veut dire « ficelle »
Tous ces renseignements se trouvent dans les pages *Petit dictionnaire d'étymologie* du *Robert Junior*.

On peut aimer consulter le dictionnaire pour découvrir des mots inconnus, ou que l'on trouve beaux, curieux, compliqués… Ou encore pour en feuilleter les planches. Mais on peut ne pas aimer le consulter à cause du poids, de la difficulté à trouver un mot, à choisir entre les différents sens…

2

Les familles de mots

➔ Manuel, p. 200-201

Objectifs
- Savoir classer les mots par familles.
- Regrouper les mots selon leur radical.
- Reconnaître et associer des radicaux français et des racines d'origine latine.

Informations théoriques

Dès le CE1, l'élève a été amené à regrouper les mots par familles, et au CE2 à construire ou compléter des familles de mots. Ce faisant, il a rencontré, dès ces niveaux, les principaux préfixes et suffixes dont l'étude devient plus systématique au CM1 et au CM2, puis est poursuivie au col- lège. Au CM2, les élèves sont donc déjà familiarisés avec la notion de famille de mots, que l'on peut encore approfondir un peu. Le groupe nominal « famille de mots » peut en effet correspondre à deux notions distinctes : la famille lexicale et la famille étymologique. Quelle est la distinction ?

Si l'on considère la famille du mot *fleur*, on y placera naturel- lement les mots *fleurir, fleurissement, fleuriste, fleuron* formés sur ce même radical *fleur.* Mais acceptera-t-on *floraison, floral* ou *floralies,* mots dans lesquels le radical est différent ?

On peut noter que le dictionnaire *Le Robert Junior*, dans son article « fleur », n'indique comme « autres mots de la famille » que ceux de la première série, ainsi que *chou-fleur*. Cette série constitue une famille lexicale, constituée du mot radi- cal : *fleur* et des mots dérivés ou composés à partir de lui. Ils conservent avec le mot radical une évidente relation de sens.

La série *floraison, floral, floralies* est formée sur le radical *flor-* qui n'existe pas en mot indépendant, hérité du latin *florem*, qui signifie *fleur* et est à l'origine étymologique de ce mot. Cette deuxième série a un rapport de sens évident avec les mots de la première. On peut donc constituer une famille dite étymologique, regroupant tous les termes issus du même mot latin (*l'étymon*), ici *florem*, qu'ils soient construits sur le radical *flor-* ou sur *fleur.* Comme dans un arbre généalogique, on pourrait parler de branches issues d'un même ancêtre et de mots « cousins ». Il faut toutefois que ces mots conservent, de nos jours, une véritable relation de sens.

Pour simplifier, nous avons choisi de présenter aux élèves des familles *limitées*, dont les mots sont formés sur le même radical français, et des familles *étendues*, dont les mots sont formés sur un autre radical plus proche de la forme latine.



Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices correspondants. Séance 2 : étape 2 et exercices.

Étape 1 Des familles limitées (des mots avec un même radical français)

Cette première étape rappelle aux élèves ce qu'ils ont déjà appris à propos des familles de mots. On peut, avant de se servir du manuel, procéder à une « évaluation diagnostique » en leur demandant de proposer des mots de la famille de *fleur* et de justifier leurs réponses.

Lire l'article de dictionnaire puis passer aux questions, qui ne devraient pas présenter de grandes difficultés. Laisser les élèves y répondre seuls ou en petits groupes.

Question **1** : repérer le mot *fleur* et les mots de la famille cités.

Question **2** : dans chaque définition, au moins dans le même dictionnaire *Robert junior*, on lit le mot *fleur.*

Questions **3** et **4** : *fleur* est le radical de tous les mots de la famille car ils sont construits à partir de lui. C'est le mot de base. En lui ajoutant un préfixe ou un suffixe, on forme des mots dérivés (*fleuri, fleurir, fleuriste, fleuron, refleurir*). En l'associant à un autre mot, on forme un mot composé (*chou- fleur).*

Question **5** : tous ces mots sont en rapport avec « l'idée de fleur ».

Différenciation

Considérer les questions avec ceux qui en auraient besoin, en particulier pour leur faire définir les mots « radical, dérivé, composé » dans les questions 3 et 4 et vérifier la compréhension de « élément de sens» dans la question 5. Mettre en commun les

Étape 2 Des familles étendues (des mots avec un même radical latin)

Cette étape présente des exemples de mots formés sur le radical latin, ancêtre de tous ces mots, et même du mot *fleur*. Traiter les questions collectivement; constater que l'on retrouve le mot *fleur* dans les définitions (question **6**), mais que ces mots ne sont pas indiqués dans l'article de l'étape **1** parce qu'ils n'ont pas le même radical (question **7**), mais sont formés à partir de *flor-,* venu du latin *florem* dont on retrouve les lettres dans *floraison, floral* et *fleur* (question **8**). Présenter le mot *étymologie* (question **9**).

Conclure en faisant rappeler les deux types de familles de mots : familles limitées formées sur un radical français et familles étendues formées sur un radical latin. Insister sur la nécessaire relation de sens. Recourir à la comparaison avec l'arbre généalogique.

→ **Répondre collectivement à la question du *Je conclus* avant de lire et commenter le mémo.**

Étape 1

2 **a.** raisin – **b.** effondrement – **c.** patrouille – **d.** verset – **e.** coupole – **f.** montgolfière

3 **a.** (re)peupler – **b.** lentement – **c.** revenir, parvenir – **d.** éventail, ventilateur – **e.** incassable – **f.** (dé)loyal

4 **a.** Olfa se sent **fautive** – **b.** du lait **écrémé** – **c.** le **portail** – **d.** Je l'ai **surpris(e)** – **e.** 500 mètres de **dénivellation** ou **dénivelé** – **f.** un appareil **dentaire**

Étape 2

bovin/bovidé – solitude – digital – pédestre/pédicure – horaire – carbone/carboniser

a. radical français œil **:** œillet, clin d'œil, trompe-l'œil / **radical latin** *oculum* **:** oculaire, oculiste

b. radical français clair **:** clairement, éclaircir, éclairage / **radical latin** *clarum* **:** clarté, clarifier

c. radical français main **:** main-d'œuvre, essuie-main, maintenir / **radical latin** *manum* **:** manuel, manuscrit, manucure

d. radical français goût **:** dégoût, ragoût, avant-goût / **radical latin** *gustum* **:** déguster, gustatif, dégustation

e. radical français école **:** écolier, auto-école / **radical latin** *scola* **:** scolarité, scolaire, scolariser

a. mer (français) • *mar-* (latin) – **b.** parfait (français) • *perfect-* (latin) – **c.** mère (français) • *mater-* (latin) – **d.** tir (français) • *tract-* (latin) – **e.** sûr (français) • *sécur-* (latin)

a. aquatique – **b.** aqueduc – **c.** aquarium – **d.** hydravion – **e.** hydroglisseur – **f.** hydromel

Les préfixes

➔ Manuel, p. 202-203

Objectifs
- Savoir ce qu'est un préfixe.
- Connaître et utiliser les principaux préfixes servant à indiquer le contraire.
- Connaître et utiliser les principaux préfixes donnant des indications de lieu et de direction.

Informations théoriques

Les préfixes sont des affixes dérivationnels, c'est-à-dire des éléments qui s'associent (affixe) à un mot existant pour en former un nouveau (par un processus de dérivation). Ils se placent devant le mot radical. L'adjonction d'un préfixe n'entraîne pas de changement de classe grammaticale d'un mot à l'autre :
– poser > reposer (verbes) ;
– taxe > surtaxe (noms) ;
– lisible > illisible (adjectifs qualificatifs).

Les préfixes ont une valeur sémantique : ils apportent une signification (***en-*** = à l'intérieur) qui se combine à celle du radical.

Dans cette unité, après avoir rappelé aux élèves ce qu'est un préfixe, élément déjà rencontré les années antérieures, on veut insister sur le rôle sémantique de ces préfixes et préci- ser le sens de deux séries importantes d'entre eux, ceux qui marquent le contraire et ceux qui marquent une direction, un mouvement.

Consacrer deux séances à cette leçon.
<u>Séance 1</u> : étapes 1 et 2, avec les exercices 1 à 7. <u>Séance 2</u> : étape 3, avec les exercices 8 à 13.

Étape 1 Qu'est-ce qu'un préfixe ?

Cette première étape permet de vérifier et réutiliser ce que les élèves savent à propos des préfixes. Ils doivent pouvoir les reconnaître (questions **1** et **3**), en saisir le sens (question **2**) et citer quelques-uns des principaux (question **4**).

Commencer en faisant désigner les trois objets représentés sur les illustrations. Demander à quoi ils servent. Passer aux questions qui seront traitées individuellement.

Mettre en commun les réponses.

Question **1** : dans ces trois mots, le préfixe est *para-*. Il est associé aux mots *pluie*, *tonnerre* et *soleil*, ce dernier mot étant utilisé sous sa forme latine *sol.* Faire remarquer que,

pour bien indiquer la formation du mot en deux éléments, on prononce [parasɔl] et non [parazɔl] bien que la lettre *s* soit placée entre deux voyelles.

Question **2** : ce préfixe signifie « qui protège de» (faire la rela- tion avec le verbe *parer* dans *parer un coup*).

Question **3** : on trouve ce préfixe dans *parachute* et *paravent* mais pas dans *parallèle et paradis.* On peut demander aussi comment s'appelle, dans les voitures, le petit volet mobile ou un rideau destiné à protéger du soleil (*le pare-soleil*) et constater la ressemblance de formation et la différence d'emploi entre *parasol* et *pare-soleil*.

Question **4** : rassembler au tableau les propositions des élèves.

Étape 2 Des préfixes pour dire le contraire

Dès le CE2, dans la leçon consacrée aux mots de sens contraire, et au CM1, dans la leçon sur les préfixes et celle sur les antonymes, les élèves ont travaillé sur ces suffixes. Il s'agit donc de les rappeler.

Questions **5** : a. incomplet – b. désagréable – c. imprécise –
d. disqualifiée – e. dégonflé

Question **6** : *il-* (illisible) ; *ir-* (irrégulier) ; *im-* : (impossible)

Différenciation

Les élèves traiteront individuellement les questions. Accompagner ceux qui auraient de

Étape 3 Des préfixes pour marquer le lieu ou une direction

Le titre est explicite. Les verbes dérivés de *porter* permettent particulièrement de bien comprendre le sens des préfixes locatifs.

Différenciation

Les élèves traiteront individuellement les questions. Accompagner ceux qui auraient de

Questions **7** et 8 : **ap**porter (*porter avec soi vers un lieu*) ;
transporter (*porter d'un lieu à un autre*) ; **sup**porter (*porter par en dessous*) ; **em**porter (*porter en quittant un lieu*).

Question **9** : importer = faire venir une marchandise dans le pays; exporter = vendre à l'étranger et donc à l'extérieur.

→ Répondre collectivement aux questions du *Je conclus* avant de lire et commenter le mémo.

Étape 1

défaire – déplacer – recouvrir – surpopulation – décoiffer – surclasser – malformation – transmettre – incapable – anormal (*Faire employer chaque mot dans une courte phrase.*)

télécommande (de loin) – **sur**voler (au-dessus) – **sous**signé (en dessous) – **para**chute (qui protège) – **im**puissance (contraire) – **déca**mètre (dix) – **anti**gel (opposition) – **entre**côte (localisation, au milieu) –
empaqueter (localisation: à l'intérieur)

3 **a.** approcher – **b.** défavoriser – **c.** préhistoire – **d.** surestimer – **e.** rétroviseur

a. impolitesse (seul mot préfixé) – **b.** réchauffer (idem) –
c. désastreux (seul mot non préfixé) – **d.** apprivoiser

6 gracieux/disgracieux – paraître/disparaître – joindre/disjoindre – proportionné/disproportionné – symétrique/dissymétrique

Étape 3

a. illégal – **b.** disqualifier – **c.** malvoyant(e) – **d.** malhonnête – **e.** irremplaçable

a. transplanter – **b.** s'interposer – **c.** un interligne – **d.** s'expatrier – **e.** téléobjectif

lieu : préposition, préfixe, les Préalpes
temps : prévision, préfabriqué, prédiction, pressentiment **sens contraire :** illimité • immortel • imprévu • inaction • intenable
direction : s'infiltrer • importation • inspirer

enterrer • enterrement • déterrer • souterrain • extraterrestre • atterrir • la Méditerranée

• **insubmersible, adj.** : qui ne peut pas (*in-*) couler, c'est-à-dire se retrouver sous (*sub-*) l'eau
• **émerger, v.** : sortir (*é-*, comme *ex-*) de l'eau
• **immerger, v.** : mettre dans (*im-*) l'eau ; on peut signaler que dans ces trois mots l'eau est à l'origine de l'eau
de mer, mot que l'on retrouve.
• **amerrir, v.** : venir vers (*a-*) la mer pour s'y poser.

Laisser les élèves écrire les définitions puis se reporter à un dictionnaire pour validation.

Les suffixes

➔ Manuel, p. 204-205

Objectifs
- Savoir ce qu'est un suffixe.
- Regrouper les mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens.
- Connaître les principaux suffixes servant à former des noms d'action ou d'agent.

Informations théoriques

Comme les préfixes, les suffixes sont des affixes dérivation- nels : ce sont des éléments qui s'associent à un radical – mot existant ou forme issue du latin en particulier – pour former un nouveau par suffixation, elle-même étant une forme de dérivation.

Les suffixes se placent derrière le mot radical. L'adjonction d'un suffixe entraîne souvent un changement de classe grammaticale d'un mot à un autre (*grand*, adj. > *grandeur*,
n. f. ; *grandement*, adv.). Certains suffixes sont même carac- téristiques d'une classe grammaticale, par exemple *-ible*, *-eux* pour les adjectifs, *-ment* pour des adverbes. Les suffixes ont une valeur sémantique : ils apportent une signification qui se combine à celle du radical.

Dans cette unité, suivant une démarche semblable à celle de la précédente, on commence par rappeler aux élèves le fonctionnement de la suffixation, déjà vu en CE2 et CM1, puis on leur fait découvrir le rôle sémantique des suffixes en considérant particulièrement ceux qui, dans le processus de nominalisation, servent à former des noms d'action, d'agent ou d'outil à partir de verbes.

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étapes 1 et 2, avec les exercices 1 à 7. Séance 2 : étape 3, avec les exercices 8 à 12.

Étape 1 Qu'est-ce qu'un suffixe ?

Cette première étape vise à vérifier ce que les élèves savent à propos des suffixes. Par la question **1**, ils sont amenés à reconnaître les suffixes comme éléments ajoutés à un radi- cal, qu'ils doivent préciser en répondant à la question **2**.

Traiter ces questions collectivement, en faisant justifier chaque proposition.

Les mots à retenir sont : l'emballage • une promenade • la respiration • ce caissier.

Dans les trois premiers mots, le suffixe indique « l'action de » *emballer, se promener, respirer* et dans le dernier « celui qui » tient la caisse dans un magasin, une banque…

Étape 2 Des suffixes pour former des noms indiquant une action

Dans cette étape sont présentés les principaux suffixes utilisés pour créer des « noms d'action » à partir de verbes. Les suffixes *-ation, -ment, -age, -ure* indiquent donc « l'ac- tion de… » et parfois aussi le résultat de l'action. Ainsi, le *chargement* peut être l'action de *charger* (*on procède au chargement des colis*) ou le résultat concret de cette action, l'ensemble des marchandises chargées (*le chargement était trop lourd pour la voiture*). On en reste, dans cette leçon, aux noms d'action.

Les élèves traiteront individuellement les questions.
Questions **3** et **4** :
– la série a utilise le suffixe *-ation* (*transformation, élimina- tion, félicitation, réalisation*) ;
– la série b, le suffixe *-age* (*accrochage, arbitrage, éclairage, remplissage*) ;
– la série c, le suffixe *-ment* (*aménagement, affrontement, chargement, rattachement*) ;
– la série d le suffixe *-ure* (*soudure, couture, écriture, teinture*). Question **5** : le radical est légèrement modifié dans les mots *couture, écriture* et *teinture* formés à partir de *coudre*, *écrire* et *teindre*.

Étape 3 Des suffixes pour indiquer celui qui fait une action ou avec quoi on la fait

L'objectif et la démarche de cette étape sont semblables à ceux de l'étape 2. Laisser les élèves répondre individuelle- ment aux questions, puis mettre en commun les réponses. Par les questions **6** et **7**, on obtient les associations *skier/ skieur/skieuse*, *vendre/vendeur/vendeuse*, *perturber/pertur-bateur/perturbatrice*, *bâtir/bâtisseur/bâtisseuse*, *agrafeuse/ agrafer*, *calculatrice/calculer*, *aspirateur/aspirer*, *arrosoir/ arroser*.

Question **8** : relever les suffixes d'agent (personne qui fait
l'action) ou d'instrument, outil : *-eur*, *-euse* ; *-ateur*, *-atrice* ;
-oir.

→ **Répondre collectivement aux questions du *Je conclus* avant de lire et commenter le mémo.**

Je m'e

Étape 1

jeunesse – évacuation – portillon – ramoneur – chauffage – moissonneuse – habileté – côtelette – barbiche – cafetière

Noter que, dans côtelette et cafetière, les lettres *l* et *t* servent à séparer les voyelles du radical et du suffixe.

2 placement – participation – coiffure – formation – recevable – postier

a. imprimerie – **b.** musical – **c.** énormément – **d.** décoration/décorateur/décoratrice – **e.** alimentaire –
f. ruelle

Étape 2

5 abordage, aborder • débordement, déborder • courbure, courber • gravure, graver • gaspillage, gaspiller • pliure, plier • arrangement, arranger • vissage, visser

navigation , naviguer – dispersion, disperser – disposition, disposer – division, diviser – exécution, exécuter – évocation , évoquer – décision, décider – distribution , distribuer

élire – opprimer – réfléchir – extraire – éteindre – prédire – satisfaire – interrompre – réagir – prescrire – comprendre

Étape 3

a. pêcheur – **b.** accordeur – **c.** organisatrice – **d.** chanteuse ou cantatrice – **e.** bijoutier

a. pressoir – **b.** perceuse – **c.** hachoir – **d.** classeur

a. l'arrosage • un arroseur • un arrosoir • une arroseuse –
b. la fermeture • un fermoir – **c.** le plongeon • un plongeur • un plongeoir • la plongée – **d.** le plombier • le plombage • la plomberie

a. *-age* ; *-ation* (action) • *-eur* (agent, celui qui fait) • *-ateur* (instrument, outil) / **b.** Faire grandir, aider à grandir : mon rêve serait d'élever des chevaux. / **c.** Mettre plus haut : nous avons décidé d'élever le niveau de la terrasse.

L'objectif est de faire utiliser les verbes *disparaître*, *supprimer*, *ouvrir*, *embellir*.

L'emploi des synonymes

➔ Manuel, p. 206-207

Objectifs
- Savoir utiliser les synonymes.
- Comprendre les nuances de sens entre termes de sens voisin ; en particulier, repérer les variations d'intensité.
- Savoir utiliser le synonyme pertinent selon la situation et le niveau de langue.

Informations théoriques

Le phénomène de la synonymie est présenté aux élèves dès les débuts de leurs apprentissages. Ils savent que deux synonymes sont deux mots de même sens ou de sens voisin. La question revient alors à examiner jusqu'où la proximité de sens peut s'étendre et s'entendre. Il est généralement admis que si deux termes sont totalement synonymes, l'un des deux disparaît à l'usage. Il y a donc toujours des différences de sens ou d'emploi entre deux synonymes, correspondant à des nuances diverses parmi lesquelles les variations d'intensité sont le plus souvent présentées. Ainsi, *grand*, *immense*, *géant*, *gigantesque* sont synonymes, mais il est aisé de constater qu'ils ne peuvent pas toujours s'employer l'un pour l'autre. Dire d'un personnage qu'il est gigantesque devient hyperbolique, présente une exa- gération et ne correspond pas à l'indication d'une grandeur « normale ». On peut aussi noter que les synonymes de *grand* sont différents si l'on parle d'un grand homme (*un homme illustre*), d'une grande peur (*forte*) ou de grandes dépenses (*importantes*).

Le choix des synonymes dépend donc du contexte.

De même, les synonymes ne sont pas substituables si l'on tient compte de la situation de communication et du niveau de langue qu'elle exige. On imagine mal un personnage offi- ciel demander publiquement à ses services de lui avancer s*a bagnole…*

L'objectif de l'unité est précisément de faire prendre conscience aux élèves de ces nuances de sens et d'emploi qui existent toujours entre des synonymes.

La synonymie est généralement présentée en relation avec l'antonymie, notions que les élèves ont été également ame- nés à découvrir dans les années antérieures. C'est pourquoi nous n'y ferons référence que dans la première partie de cette unité. De plus, les mots de sens contraire sont revus dans l'unité 3, consacrée aux préfixes.



Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec exercices et
étape 2 avec exercices 4 et 5.
Séance 2 : exercices 6 et 7 de l'étape 2 puis étape 3
et exercices 8 à 10.

Étape 1 Qu'est-ce qu'un synonyme ?

Amener les élèves à rappeler la définition de *synonyme*, en se fondant sur des exemples relevés dans les deux articles de dictionnaires.

Après la mise en commun des réponses, faire reformuler la définition de *synonyme* et rappeler le terme *antonyme*.

Questions **1** et **2** : dans *Le Larousse Super Major*, les syno- nymes de l'adjectif *important* sont annoncés par l'abréviation *syn.* Relever *notable*, *considérable*, *élevé*, *capital*, *essentiel*.
Dans *Le Robert Junior*, les synonymes sont précédés d'une flèche : *considérable*, *influent*. Remarquer que le seul syno- nyme commun aux deux articles est *considérable.*

Question **3** : procéder aux mêmes observations à propos des antonymes, annoncés par : contr. dans *Le Larousse Super Major* (*faible*, *petit*, *insignifiant*) ; contraires dans *Le Robert Junior* (*insignifiant*, *secondaire*, *dérisoire*, *minime*).

Différenciation

Laisser les élèves répondre individuellement aux ques- tions. Accompagner ceux qui en ont besoin en guidant leur repérage et en répondant

Différenciation

Avec les élèves plus avancés, voir s'il est possible d'em- ployer tous les synonymes dans les divers sens du mot défini et dans toutes les phrases exemples. Se demander si le sens en est modifié.

Étape **Des nuances de sens entre les synonymes**

Dans cette étape, on considère les nuances de sens entre synonymes: nuances d'intensité ou de précision.

Question **4** : regrouper *apercevoir*, *voir* et *observer* ; *étrange* et *curieux* ; *gigantesque* et *grand* ; *détails* et *précisions*.

Question **5** : *gigantesque* correspond à vraiment très grand (nuance d'intensité) ; *apercevoir*, c'est voir très vite ou com- mencer à voir (nuance de précision).
Entre *détails* et *précisions*, les nuances paraissent minimes dans ce contexte. Cependant les deux mots ne sont pas tou- jours substituables : on peut regarder les détails d'un tableau, mais pas ses précisions.
Étrange et *curieux* sont davantage vraiment synonymes et signifient « bizarre, étonnant, surprenant ». *Étrange* paraît cependant un peu plus fort que *curieux*...

Question **6** : le synonyme de *animal* est *bête*. Les deux mots ne semblent pas présenter beaucoup de nuances de sens. Mais, par exemple, parle-t-on de la défense des animaux ou des bêtes ? *Bête* paraît affectivement moins positif. Sans doute est-ce pour cela que l'on dit souvent que l'homme est un animal mais pas une bête.

Étape 3 **Synonymes et niveau de langue**

Il s'agit cette fois de montrer que les synonymes d'un même mot peuvent appartenir à des niveaux de langue différents et ne sont donc pas substituables. Il faut en effet tenir compte de la situation de communication qui ne permet pas d'em- ployer tous les synonymes possibles.

Question **7** : associer *exagérer* et *pousser* ; *animal* et *bestiau* ; *grand* et *costaud* ; *étrange* et *bizarroïde*.

Question **8** : les quatre mots en gras appartiennent au niveau de langue familier.

→ **Répondre collectivement aux questions du *Je conclus* avant de lire et commenter le mémo.**

2

	synonymes	antonymes
violent	brutal	calme
surgir	apparaître	disparaître
réfléchi	raisonnable	irréfléchi
proche	voisin	lointain
davantage	plus	moins
plein	rempli	vide
éloigner	chasser	rapprocher
ordinaire	courant	inhabituel
divers	différent(s)	semblable(s)
avancer	progresser	reculer

3 partir, déguerpir, s'en aller, se retirer / serrer, bloquer, étreindre, coincer / transformer, changer métamorphoser, modifier / aimer, chérir, affectionner, adorer / abréger, écourter, raccourcir, condenser

Étape

4 1a – 2b – 3e – 4c – 5d – 6g – 7f – 8h

5 **a.** mettre – **b.** mot – **c.** lourd

6 **a.** Cette pièce ... est **sombre**. Ces explications sont ... **confuses**. Ce roman est l'œuvre d'un écrivain **inconnu.** /
b. Le **partage** de la France ... Il y a des **dissensions** (ou **clans**) entre nous. Chaque **graduation** correspond à un degré.

7 **a.** distinguer (distingue) – **b.** embrasser (embrasse) – **c.** rencontrer (rencontrera) – **d.** examiner – **e.** apercevoir (aperçue) – **f.** comprendre (comprends)

Étape

8 **a.** increvable – **b.** planquer – **c.** le manger – **d.** un mouflet – **e.** la flotte – **f.** piger – **g.** la frousse – **h.** roupiller

9 **familier** : buter, brouille, rupin, embêter, boulot, gigoter **courant** : tuer, dispute, riche, ennuyer, travail, remuer **soutenu** : occire, discorde, fortuné, importuner, labeur, s'agiter

10 **a.** Pendant tout le temps qu'il *habita* avec nous, le capitaine n'apporta *aucune modification* à son *vêtement*.
b. L'expression de *sa figure* pendant qu'il *disait* ces mots était fort *pénible*.
c. Les *brigands parurent surpris*. Après une *courte discussion*, ils *se précipitèrent* dans l'escalier.

6

Termes génériques et mots particuliers Le champ lexical

→ Manuel, p. 208-209

Objectifs

- Comprendre la relation entre termes génériques et mots particuliers et l'utiliser pour définir un mot connu.
- S'initier à une autre façon de mettre les mots en relation : le champ lexical.

Informations théorique

L'unité 5, à travers la synonymie et l'antonymie, a abordé deux relations de sens fondamentales entre les mots et a proposé de regrouper les mots selon ces relations de sens. L'unité 6 présente deux autres façons de regrouper les unités lexicales que sont les mots.

1. Le groupement en termes génériques et mots particu- liers a été rencontré par les élèves dès le CP, où il leur est demandé de trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (un nom d'arbre, un nom de commerçant). Il s'agit bien d'un groupement sémantique dans lequel les mots sont ordonnés hiérarchiquement en *hyperonymes* et *hyponymes*, que l'on désigne à l'école par *termes génériques* et *mots particuliers.* L'hyperonyme, le terme générique, désigne la catégorie d'objets, de personnages, d'actions… et les hyponymes, les mots particuliers désignent les éléments de la catégorie. Ainsi, *véhicule* est l'hyperonyme de la série d'hyponymes *voiture, camion, moto*, *autocar*… comme *ani- mal* est celui de la série *chien, moustique, oiseau…* Le terme générique peut donc être utilisé pour définir et remplacer tous les mots particuliers de sa catégorie. C'est pourquoi on le trouve habituellement au début des définitions dans les dictionnaires :

– *chat*, petit *animal* domestique… ;
– *insecte*, petit *animal* sans squelette…

On notera que les catégories peuvent être divisées en sous- catégories et que certains mots sont alors à la fois termes génériques d'une série et mots particuliers d'une autre. Ainsi *insecte* est hyponyme d'*animal* et hyperonyme de *mous- tique, papillon, mouche…* Les termes génériques et les mots particuliers qui leur correspondent sont de la même classe grammaticale.

2. La seconde façon consiste à regrouper tous les mots rela- tifs à une même notion, une même idée. On constitue alors un champ lexical, parfois appelé champ conceptuel. On y

regroupe des mots de classes grammaticales différentes. Ainsi le champ lexical du *voyage* peut regrouper les mots *partir, avion, train, vacances, hôtel, groupe, amis, découverte, planifier, instructif, dépaysant…* La notion de champ lexical sous-tend l'étude thématique du vocabulaire telle qu'elle est présentée dans la première partie de ce manuel.

Mise en œuvre

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 et exercices correspondants. Séance 2 : étape 2 et exercices correspondants.

Étape 1

Des termes génériques et des mots particuliers

Cette première étape ne devrait pas présenter de difficultés pour les élèves qui ont déjà travaillé ce sujet dans les années antérieures. La « nouveauté » consiste à présenter la hiérar- chisation possible entre une catégorie et des sous-catégories et donc à montrer, comme expliqué ci-dessus, qu'un mot peut être le terme générique d'une catégorie et un mot par- ticulier d'une autre.

Laisser les élèves répondre seuls aux questions et confronter leurs réponses à celles de quelques camarades.

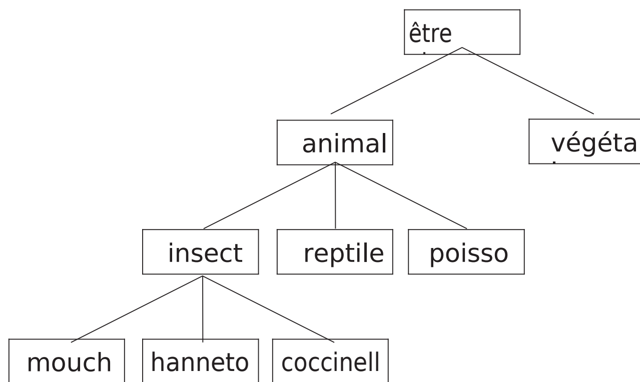
Mettre en commun les réponses. Commenter la hiérarchisa- tion des catégories.

Consigne **1** : série A : insecte ; série B : animal ; série C : être vivant.

Consigne **2** : termes génériques et mots particuliers sont de la même classe grammaticale. Ce sont tous des noms.

Différenciation
Accompagner certains élèves pour la question 3.

Consigne **3** :



→ **Passer à la question 1 du *Je conclus* et se reporter au mémo.**

Étape **Le champ lexical**

Lire le tableau. Demander aux élèves quel rapport ils trouvent entre les mots et lesquels ils ajouteraient à la liste. Les laisser ensuite répondre aux questions et mettre les réponses en commun. Insister sur l'expression « champ lexi- cal ». Éventuellement l'expliquer comme une métaphore : un ensemble de mots, comme une zone, une surface, un champ, regroupés autour d'un mot précisant le point com- mun, l'idée commune (lexical, de lexique : vocabulaire et sens des mots).

→ **Passer à la question 2 du *Je conclus* et se reporter au mémo.**

Je m'entraîne / Corrigés

Étape

1 **a.** arbre – **b.** planète – **c.** dinosaure – **d.** livre

2 **a.** brique (n'est pas un liquide) – **b.** plume (n'est pas une partie du corps humain) – **c.** rébus (n'est pas un os) –
d. escalier (n'est pas une durée) – **e.** mot (n'est pas un signe orthographique)

3 **A.** parler – **B.** toucher – **C.** manger

Le terme générique est oiseau.

Mots particuliers : a. pie, canard, pinson, épervier… –
b. canard, oie, cygne, pingouin, mouette… –
c. oie, cygne, sterne, goéland, mouette (avec du gris)… –
d. cygne

Voir schémas **a.** et **b.** ci-dessous.

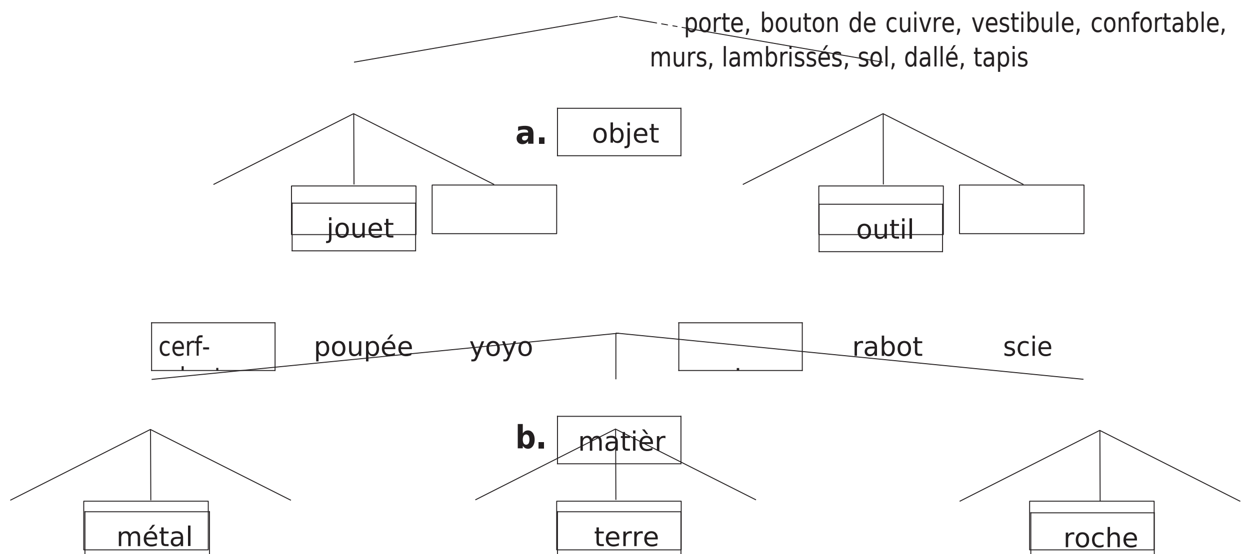
Étape 2

6 **a.** cirque – **b.** ville – **c.** dessin – **d.** natation

a. chocolaté (n'appartient pas au champ lexical de la musique) – **b.** oiseau (n'appartient pas au champ lexical « odeurs ») – **c.** partir (n'appartient pas au champ lexical « opérations, à l'école ») – **d.** calme (n'appartient pas au champ lexical de la peur)

Regrouper les réponses des élèves. Compléter au besoin. Veiller à la variété des classes grammaticales.

<u>beauté</u> : charmant, décorer, joli, ornement, splendide <u>bonheur</u> : bien-être, chance, heureux, sourire
<u>courir</u> : pressé, rapide, se précipiter, vif, vitesse
<u>neige</u> : bonhomme, fondre, glisser, hivernal, skieur
porte, bouton de cuivre, vestibule, confortable, murs, lambrissés, sol, dallé, tapis



7

Un mot, plusieurs sens Des mots homonymes

➔ Manuel, p. 210-211

Objectifs

- Distinguer les différents sens d'un mot.
- Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré.
- Distinguer les mots de forme semblable ou voisine : homonymes et paronymes.

Informations théoriques

La plupart des mots sont **polysémiques**, ils ont plusieurs sens. Il est aisé de le constater en feuilletant un dictionnaire: la majorité des articles présente plusieurs significations. Cependant, toutes ces significations conservent une com- mune relation de sens, plus ou moins affirmée. Ainsi, le mot *feu* est défini dans *Le Robert Junior* en huit sens et dans *Le Petit Larousse illustré* en quinze. Le premier sens est « dégage- ment de lumière et de chaleur qui se produit quand on brûle quelque chose», puis on trouve « incendie; source de chaleur pour faire cuire les aliments ; lieu où l'on fait le feu ; sensation de brûlure ; lumière ; dispositif de signalisation… ». Tous ces sens gardent un rapport avec « l'idée » de chaleur et/ou de lumière, mais ils sont différents et correspondent chacun à un contexte particulier.

Le **sens figuré** relève de la polysémie. En effet, les différents sens d'un mot sont généralement créés à partir du sens premier ou sens propre, le plus fréquent, par un procédé sémantique (relatif à la production de sens) ou une figure de style (utilisation imagée du sens). Les deux principaux pro- cédés sémantiques sont l'extension ou la restriction de sens : *incendie* est une extension du sens de *feu*, alors que *moyen d'allumer quelque chose* en est une restriction. Quant aux figures, il s'agit avant tout de la métaphore. Le *feu* de signa- lisation, au carrefour, brille en quelque sorte comme le feu d'un foyer… Il peut s'agir aussi d'autres figures comme la *métonymie* qui consiste, par exemple, à designer un contenu par le nom du contenant (*boire un verre*), un objet par le nom de la matière (mettre *une petite laine* s'il fait frais), un ensemble par le nom d'une de ses composantes – on parle de synecdoque (un troupeau de *cent têtes,* pour cent ani- maux).

La reconnaissance des sens figurés d'un mot est une compé- tence de compréhension des mots fondamentale en lecture. C'est pourquoi il convient de la développer chez les élèves.

La troisième étape de l'unité aborde deux aspects de la proximité formelle entre les mots : l'**homonymie** et la

paronymie. Il convient de noter que, à strictement par- ler, les véritables homonymes sont rares. Les homonymes « parfaits » se prononcent certes de la même façon (ils sont homophones), mais ils doivent aussi s'écrire de la même façon (homographes) et être de la même classe gramma- ticale et du même genre. Ces conditions très restrictives ne sont pas retenues à l'école, où l'on se limite à la définition : *sont homonymes des mots qui se prononcent de la même façon, certains s'écrivant de la même façon, d'autres non.* Aborder l'homonymie est intéressant d'un point de vue orthographique mais aussi d'un point de vue plus littéraire, car elle peut être source de jeux avec les mots. Il en est de même pour la paronymie, sorte d'homonymie incomplète, puisque les paronymes sont des mots qui se prononcent et/ ou s'écrivent « presque » de la même façon : *cousin /coussin*. Il convient toutefois, à l'école, de se limiter à des exemples simples et de contextualiser les emplois pour éviter de créer des confusions entre les mots, par exemple entre *élocution* et *allocation.*

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étapes 1 et 2 avec les exercices correspondants. Séance 2 : étape 3 et exercices 7 à 12.

Un mot, plusieurs sens

Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience qu'un même mot peut avoir plusieurs sens, mais qu'entre ces sens persistent des éléments de signification communs.

Mise en œuvre

Étape 1

Différenciation

Laisser les élèves répondre individuellement aux ques- tions.
Accompagner ceux qui en ont besoin en guidant leur repé- rage et en répondant à leurs

La question **1** fait trouver le mot *bouton.* La question **2** per-
met de vérifier la compréhension de chacun des sens de ce mot. La question **3** met en évidence la persistance d'un élément de sens, ici la forme arrondie et plus ou moins en saillie. Par la question **4**, on aborde ce qu'est le sens premier, ou sens propre. Laisser les élèves argumenter leur choix. En venir à la constatation : *le sens premier d'un mot est le sens le plus fréquent, le plus concret.* Vérifier par exemple en tapant
« bouton définition » dans un moteur de recherche Internet : le sens premier n'y est pas le même, même si le sens de *bour- geon* apparaît le plus souvent en premier lieu.

Étape 2 Le sens figuré

Dans cette étape, on en vient à cet aspect particulier de la polysémie qu'est le sens figuré.

Laisser les élèves travailler en groupes et accompagner ceux qui en ont le plus besoin. Demander à tous de justifier leur choix pour la question **6**. On prend ici l'exemple du mot *mou- ton*, trouvé par la question **5**, employé au sens propre dans la phrase e et au sens figuré dans les phrases f et g. Le mon- trer en faisant développer la comparaison. La poussière (f) et l'écume des vagues (g) se présentent sous une forme frisée comme la laine sur un mouton. Se reporter aux illustrations.

→ **Répondre aux points 1 et 2 du *Je conclus*.**

Étape 3 Des mots semblables, des sens différents

Pour aborder homonymie et paronymie, adopter une forme ludique pour la question **7** : lire les devinettes. Les élèves écrivent leurs réponses; les confronter. Puis traiter collective- ment les questions **8** et **9**.

→ **Répondre à la question 3 du *Je conclus* et se reporter au mémo.**

Préciser la différence entre homonymes et paronymes.

b. Cet homme a une figure bien triste. – Ce matin, nous avons appris à tracer la figure d'un losange.
c. Les éclats du verre brisé se retrouvent à l'autre bout de la pièce. – Des éclats de voix s'entendaient
dans la pièce voisine.
d. Cet été, nous parcourrons l'Auvergne. – J'ai juste parcouru le roman, je ne peux pas le résumer.
e. Méfiez-vous, la rivière est profonde. – Ma sœur dort d'un sommeil profond.

3 Les réponses dépendent des phrases produites par les élèves.

Étape 2

a. SP/SF – **b.** SF/SP – **c.** *SP/SF* – **d.** *SF/SP*

a. Il faut balayer aussi dans les coins. –
b. La glace a fondu. –
c. Louis a fait une mauvaise chute. –
d. Mon petit frère traîne toujours son doudou derrière lui.

a. Notre voisin est la source de l'information. – **b.** Il est parti le cœur léger. – **c.** Mon voisin a vraiment bon cœur. – **d.** Je crois que je couve la grippe. –
e. Cette lionne est tendre avec ses petits.

Étape 3

maître : mettre, mètre • vert : verre, vair, vers, ver • roue: roux, (il) roue (de coups) • penser : pensée, pensez, pensai, panser • père : pair, paire, perd • cire : sire •
sale : salle, (je) sale • sang : cent, (il) sent, sans • vingt : (elle) vint, (il) vainc, vin, vain •
poêle : poil

8 fin, faim, feint • point, poing • signe, cygne • encre, ancre • car, quart • sel, selle, celle, cèle • hauteur, auteur • pot, peau • flan, flanc • court, cour, cours, courre • balai, (je) balaie, ballet

a. vol – **b.** cor/corps – **c.** ton/thon – **d.** fard/phares

veste, peste, zeste… – geindre, teindre – mentir – polaire, scolaire, molaire – prendre, tendre – grognon

a. du miel – **b.** les fruits – **c.** rangez – **d.** la foudre… à l'orage

8

Le sens du verbe selon sa construction

→ Manuel, p. 212-213

Objectifs
- Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction.
- Prendre en compte le contexte syntaxique et lexical pour préciser le sens d'un verbe.

Cette unité traite d'une forme particulière de polysémie, celle qui concerne le verbe en fonction de sa construction, parti- culièrement selon qu'il est accompagné ou pas d'un ou de plusieurs compléments, et dans la première hypothèse, en fonction du type de ces compléments.

L'exemple le plus cité est celui du verbe *jouer*.
– Employé sans complément (intransitivement), ce verbe signifie *s'occuper en s'amusant* : *les enfants jouent dans leur chambre*.
– Employé avec un complément d'objet (transitivement), il peut recevoir un COD ou COI.

• Si le COI est introduit par *à*, *jouer* signifie plus précisément *se divertir en pratiquant un jeu, un sport* : *jouer à la poupée, aux échecs, au foot…*

• Si le COI est introduit par *de*, le sens du verbe devient
savoir utiliser : *jouer du violon, du piano*. Avec *sur*, on peut citer
« jouer sur les mots », qui n'a pas tout à fait le même sens que « jouer avec les mots»… Dans le cas d'une construction avec un COD, on trouve *jouer un rôle* (*interpréter*), mais aussi *jouer sa tête* (la *risquer*) ou *jouer la bonne carte* (la *placer*, la *sortir*) ! On comprend dès lors qu'un verbe peut être polysé- mique, changer de sens, selon sa construction syntaxique, selon ses compléments. Mais les exemples donnés ci-dessus indiquent aussi que construit d'une même façon, le verbe peut encore changer de sens selon la signification du mot employé comme complément. Que l'on considère encore *jouer de malchance*, *jouer de son influence*, *jouer du couteau* ou *jouer de la musique* !

Notons que le sens du verbe peut aussi varier selon la signification de son sujet. Ainsi trouvera-t-on *l'enfant joue sagement* (*s'occupe en s'amusant*) et *le bois a joué* (*s'est déformé et la porte ferme mal*).
Il faudrait également signaler la variation de sens liée à la construction pronominale : *se jouer d'une difficulté* (*la surpasser aisément*) ou *se jouer de quelqu'un* (*se moquer, tromper*).

Au CM2, il n’est évidemment pas question d’examiner toutes ces subtiles occurrences. L’objectif est donc, dans cette unité, d’attirer l’attention des élèves sur :

– le fait qu’un verbe peut changer de sens selon sa construc- tion syntaxique (ses compléments) ;

– la nécessité de considérer le sens des mots compléments ou sujets qui sont liés au verbe, car le sens de ce dernier en dépend.

Ces informations leur seront particulièrement utiles dans leurs activités de lecture.

Consacrer deux séances à cette leçon.
Séance 1 : étape 1 avec les exercices correspondants. Séance 2 : étape 2 et exercices 6 à 10.

Étape 1 Comment la présence d’un complément change-t-elle le sens d’un verbe ?

Un verbe peut changer de sens selon qu’il est construit avec ou sans complément et selon le type du complément (voir paragraphe « Informations théoriques »). Cela vaut égale- ment pour la forme du verbe: le sens change quand le verbe passe à la forme pronominale.

On considère le verbe *parler*, dont on constate qu’il change de sens selon sa construction. Il est employé sans complé- ment dans la phrase a, avec un COI en b (*au responsable du groupe*) et en d (*de la pollution maritime*), avec un COD en c (*le japonais*). Dans la phrase e, il est utilisé à la forme pronominale. Ces différentes constructions entraînant une différence de sens, le verbe correspond à chaque fois à

Différenciation

Cette réflexion suppose d’être à l’aise avec les différents compléments et les formes verbales. Laisser les élèves répondre en petits groupes aux questions. Accompagner ceux qui en ont besoin.

une expression synonyme différente, comme le montre la
question **4** : a. *prononcer des mots* ; b. *dire quelque chose* ;
c. *s'exprimer en* ; d. *traiter de* ; e. *(s') adresser la parole*.

→ Terminer l'étape par la question 1 du *Je conclus*. Valider les réponses en se reportant au mémo.

Étape 2 Comment le sens des mots compléments ou sujets change-t-il le sens d'un verbe ?

Cette étape est délicate et il convient de l'aborder collecti- vement, en progressant en fonction des réponses obtenues.

Questions **5** et **6** : constater que, dans les deux phrases, le verbe *parler* est construit sans complément. Cependant, dans la phrase a, il signifie « prononcer des mots, des phrases, en se faisant comprendre » et dans la phrase f, il signifie « avouer ». La différence de sens est due à la différence de contexte, induite par les mots « mon petit frère » dans la phrase a et
« votre complice» dans la phrase f (se référer à l'illustration).

Question **7** : dans les phrases g et h, le verbe *parler* est construit avec un COI, introduit par *de*. Le sens est toutefois différent, en raison du contexte. En g, le sens du mot *livre* et du COI *des dinosaures* induit pour le verbe le sens de « traiter, avoir pour thème ». En h, le sens du complément amène à comprendre le verbe *parler* dans le sens de « envisager ».

→ Répondre au point 2 du *Je conclus*.

Dans la deuxième phrase, le sujet étant un être humain, le verbe *parler* peut avoir le sens de « s'exprimer oralement », sens qu'il ne peut jamais avoir si le sujet est « ce document », objet inanimé.

3 **a.** Nisrine pose : elle prend une attitude comme pour être photographiée. – **b.** Lara a changé :
son apparence est modifiée. – **c.** Mon frère aimerait travailler : occuper un emploi. – **d.** Notre voisine s'occupe : elle ne reste pas sans rien faire. – **e.** Le vieil homme pense : il réfléchit. – **f.** Il faut rentrer : revenir à l'intérieur.

a. avec COD. Alerte, la grange brûle ! –
b. avec complément de lieu. L'infirmier débouche le flacon.
– **c.** Avec COD. J'aspire au repos. – **d.** sans complément. Le lutteur pousse son adversaire. – **e.** avec COD. Nous nous préparons à partir.

a. Oui, ton avis compte. – Comptons les points. – Je compte sur toi demain! – Il faut compter avec les bouchons du retour. – **b.**
Ouf, la douleur passe. –
Passe-moi le pain, s'il te plaît. – Inès passe pour la plus rapide. – Nous nous passerons de ses conseils. –
c. Je tiens le chien, tu peux passer. – Mon frère tient à son vieux doudou. – Ces enfants se tiennent tranquilles. –
d. Je te sers un jus d'orange? – Cet outil sert à la plomberie.
– Je ne me sers jamais de cet appareil.

Étape 2

Le verbe **battre**. **a.** frapper – **b.** vaincre (vaincu) – **c.** mélanger – **d.** parcourir (parcourent)

7 **a.** respecter/examiner – **b.** assembler/grimper – **c.** embaucher/introduire – **d.** comprendre/jouer

a. je me servirai de… – **b.** emporte – **c.** te chercher – **d.** nous passerons par – **e.** lui avoir volé – **f.** attrapé – **g.** mangé – **h.** écrit

a. sans COD. Les enfants s'amusent… –
b. avec COD. Camille fera… ou tiendra le rôle de… –
c. avec COI. Pratiquer –
d. forme pronominale: il a surmonté facilement, dominé… Aimer quelqu'un conduit à utiliser les mots *amour*, *amitié* ou *sentiment* ; aimer quelque chose à utiliser
les mots *simple plaisir*, *sensation*

Corrigés du cahier d'exercices



Révisions

Unité 2

Lire / Écrire

Unité 1 Lire des récits avec des personnages insolites

→ Cahier, p. 8-11

1 **a.** Maître Cerise – **b.** par les cheveux – **c.** Car il n'a pas encore de bouche. – **d.** il tire la langue/pique sa perruque/ donne un coup de pied. – **e.** Perruque : *nom féminin* : fausse chevelure. – **f.** Pinocchio est un pantin fait de bois mais qui se conduit comme un garçon.

2 **Réponse libre.**

Méli–mélo

3 **1.** Le Lapin blanc – **2.** Le Chat botté – **3.** Bagheera – **4.** Peter Pan

Des mots pour présenter des personnages insolites

1 **Apparence physique :** allongé, démesuré, gringalet, rond, écarté, raide, pointu, fragile, articulé
Caractère : désobéissant, gai, moqueur, malicieux, affectueux, polisson, bavard, fripon, espiègle

Faux – Faux – Vrai – Vrai – Faux

tunique : corsage long [...]– couvre-chef : chapeau – livrée : habit porté par les domestiques [...] – fourreau : étui d'une épée

a. tresse – **b.** ceinture – **c.** musette – **d.**

tricorne inséparable – blanc – aigu – râleur – gourmand – courage – peureux

Écrire pour présenter un personnage insolite

1 **Propositions :**
Gédéon est un grand chat qui marche sur ses deux pattes arrière. Il porte un long manteau et a toujours sa canne à la main. Il suit toujours le méchant renard Grand-Coquin et obéit à ses ordres sans réfléchir, car il ne pense pas, il est sot.

2 **Proposition :**
Zorbas se promène sur le balcon quand tout à coup il aperçoit une mouette allongée par terre. Il s'approche d'elle et remarque que ses plumes blanches sont maintenant toutes noires et sales. La mouette semble malade et très faible. Le chat tend sa patte pour la toucher et s'étonne de trouver un œuf tout près d'elle. Inquiet, il se demande ce qu'il va bien pouvoir faire de cette mouette et de son œuf.

Lire des récits de science-fiction

→ Cahier, p. 12-16

a. Vrai – **b.** Vrai – **c.** Vrai – **d.** Vrai – **e.** Vrai

Proposition : D'étranges créatures

d

a. l'extrait A ; on le sait car l'extrait est la suite de la description des êtres étranges.
b. Dans les deux extraits, le narrateur lance un faisceau. Méli–mélo

5. technologie – robotique – électronique – domotique – radiologie – alicament 5

Des mots pour décrire un paysage de science-fiction

un dôme opaque – une pyramide – un cylindre – une plateforme – un dôme transparent – une sphère 1

a. voilée – **b.** glacial – **c.** apocalyptique

cylindriques – minuscules – translucides – étonnante – accueillante – gigantesque – transparents

Écrire un récit de science-fiction

Propositions : 1
Un paysage urbain, de grands immeubles en fer se concentraient dans cette vallée. Au premier plan, elle distinguait nettement de toutes petites maisons bleues au milieu d'arbres rouges. Un peu plus loin, un immense stade carré pouvait accueillir plusieurs centaines de milliers de personnes.

Réponse libre 2

Unité 3

Lire des documentaires géographiques → Cahier, p. 17-21

En 1960.

Le Niger, le Soudan, la République centre africaine, le Cameroun, le Nigéria (et la Libye au nord que l'on ne voit pas sur la carte).

N'Djamena.

Le Tchad est un pays « enclavé » parce qu'il n'a pas d'accès à la mer et donc pas de port de marchandises. Il est entouré d'autres pays, il est pris en enclave. C'est donc plus difficile, plus long et plus cher d'importer des marchandises car il faut traverser les autres pays en camion.

a. faux – **b.** faux – **c.** vrai – **d.** vrai – **e.** vrai – **f.** vrai – **g.** faux – **h.** vrai. 5

Propositions : La Tchad était une colonie française. (vrai) – Le port de Douala se situe au Tchad. (faux, au Cameroun) – Les déserts de sable s'appellent des « ergs ». (vrai). 6

Des mots pour décrire un paysage

rocailleux / Recouvert de cailloux. – un massif / Ensemble de montagnes. – un gratte-ciel / Immeuble de très grande hauteur. – un plateau / Étendue plate de terrain située en altitude. – abrupt / Escarpé, avec une pente verticale. – une clairière / Endroit sans arbres ni buissons dans une forêt ou un bois. – un pavillon / Maison particulière, généralement entourée d'un jardin. 1

Mots à barrer : a. le col – **b.** le gratte–ciel – **c.** la baie – **d.** arboré. 2

3 **Une randonnée à la montagne**
Après 3 longues heures de marche dans la nature sur
ce chemin **rocailleux**, nous arrivons enfin au **col** d'Aussois.
Nous nous arrêtons pour pique–niquer et profitons de la vue sur les **vallées**. Après le repas, nous repartons pour une demi-heure de marche et atteignons la pointe de l'observatoire. Nous admirons alors la **chaîne**
du Mont-Blanc abrupt et **enneigé**.

Une balade en périphérie
Je m'assois enfin sur ce muret **bétonné** afin de contempler cette ville gigantesque. D'immenses **gratte-ciels** se dressent partout dans cette **ville** très peuplée. Les transports **urbains** sont composés de bus, de tramways. Les taxis sont rares mais on voit beaucoup de vélos. Tout près de moi, j'entends l'agitation des **magasins**.

Écrire un documentaire géographique

1 e / c / a / f / d / b

2 **Réponse libre**

Unité 4

Lire des contes de sagesse

→ Cahier, p. 22-26

1 Une mare ou un marais plein d'eau et de boue.

2 L'hippopotame perd un de ses yeux.

3 Étape 1 : l'hippopotame perd son œil. – Étape 2 : L'hippopotame cherche son œil, affolé. – Étape 3 : oiseaux, poissons et grenouilles lui conseillent de se calmer. – Étape 4 : l'hippopotame cherche son œil de manière calme et le trouve.

4 L'hippopotame ne retrouve pas son œil car en le cherchant de manière désordonnée, il remue le fond du marigot et l'eau devient trouble.

5 Pour arriver à un bon résultat, il faut procéder de manière raisonnée et calme.

6 Un paysan et une jarre.

7 À cause de sa fêlure, elle ne peut pas transporter autant d'eau que l'autre jarre.

8 Ta faiblesse s'accompagne d'une richesse.

9 Ce sont des contes destinés à enseigner une morale.

Méli–mélo : Chat – chien – âne – loup – ours

Des verbes pour préciser les relations entre les personnages

1 **Mos à barrer : a.** jalouser – **b.** complimenter – **c.** honorer – **d.** malmener

2 **Verbes à souligner :** conseillaient – enviait – dédaignait – réconforta.

Bonnes relations : conseiller – réconforter.
Mauvaises relations : envier – dédaigner.

Propositions : a. Les deux frères s'encourageaient sans cesse, chacun cherchant à aider l'autre.
b. L'aînée répondait souvent à la cadette qui posait des questions.
c. Les hommes, installés dans le canot de sauvetage, aidaient ceux qui voulaient les rejoindre.

d. Le vieil habitué du square adorait les enfants et les saluait quand ils arrivaient pour jouer au ballon.
e. La mère ne doutait jamais de l'adresse de son enfant et, à table, lui confiait toujours la cruche pour verser l'eau dans les verres.

3 à la manière d'un conseil – en se moquant – compréhensif – d'une voix apaisante – d'un air soupçonneux.

4 **Propositions :** d'un air compréhensif / d'un ton méprisant / d'une voix consolante / d'un ton méfiant.

Écrire un conte de sagesse

1 L'hippopotame a appris qu'il ne faut jamais agir de manière affolée et désorganisée, car alors on n'obtient aucun résultat. En effet, ce n'est qu'une fois l'eau redevenue calme qu'il peut enfin retrouver son œil.

2 **Proposition :** « La jarre fêlée se promit alors de ne plus se plaindre de son défaut, et s'appliqua dès le lendemain à ce que l'eau qui se déversait de sa fêlure profite aux plus belles fleurs, afin que le paysan puisse offrir à sa femme les bouquets les plus beaux. »

3 **Propositions :** (1) Il faisait froid. – (2) conseilla – (3) répliqua – (4) car il ne voulait pas être commandé. – (5) Ainsi, n'ayant pu se mettre d'accord, le renard et le loup eurent donc froid tous les deux.

4 **Réponse libre**

Unite

Lire des pièces de théâtre

→ Cahier, p. 27-31

1 **a.** On voit qu'il s'agit d'une pièce de théâtre par la disposition du texte en répliques et grâce au nom des personnages qui parlent et aux didascalies. – **b.** Au début de la scène, les personnages s'entendent bien. Leur relation se détériore à la fin de la scène. – **c.** Nora découvre que Joseph lui a menti. – **d.** La didascalie « *(Joseph hésite, mal à l'aise.)* », les points de suspension et le fait que Joseph tente d'éviter d'avoir à se servir de la boussole. –
e. Pour illustrer la surprise et l'incompréhension de Nora qui ne finit pas ses phrases. – **f.** La réplique de la ligne 26 reprend le mot « menti », ce qui a pour effet d'insister sur le mensonge et de souligner la surprise de Nora. –
g. Proposition : La révélation / La boussole du mensonge / Le faux marin démasqué
Méli–mélo : Sacha est une fille (attendue – tu fais toujours la maline) – Maé est un garçon (fâché) – Alix est une fille (contente)

Des mots pour exprimer les relations entre les personnages

1 **Mots à barrer : a.** empêcher – menacer
b. s'attendrir – complimenter

2 incrédule : qui ne croit pas quelque chose – s'émouvoir : ressentir une émotion qui bouleverse – railler : tourner quelqu'un en ridicule par des compliments ironiques / narguer : regarder quelqu'un en se moquant / bienveillant : qui se montre attentif au bien et au bonheur des autres.
narguer – railler

5 **Propositions :**
La maîtresse (calme) : Qu'est-ce que tu n'as pas compris dans l'exercice ?
L'élève (embarrassé) : Je ne comprends pas comment on trouve le résultat.
La maîtresse (attentive) : On va le faire ensemble et je vais t'expliquer une nouvelle fois la méthode.

Écrire une scène de théâtre

1 **Propositions :** Zoé : Vous savez, Mira est désolée, elle n'a pas fait exprès de perdre les billes. Zoé (à Mira) : Je te l'avais dit, elles sont gentilles et elles te pardonnent.

2 **Réponse libre**

3 **Propositions :** Le frère (croisant les bras, boudeur) :
Mais c'est mon pantalon préféré ! – Le frère et la sœur (parlant au même moment) : Ce n'est pas encore l'heure ! – La mère (attrapant le bras de sa fille) :
Non, tu ne vas pas regarder la télévision, tu dois m'aider à mettre la table !
Réponse libre pour la suite de la scène.

4 **Réponse libre**



Unité 6 Lire une bande dessinée et un récit



→ Cahier, p. 32-37

1 La BD est une adaptation du roman *L'Île au trésor* de Robert Louis Stevenson.

2 • scénariste : Christian Perrissin • dessinateur : Émile Bravo • coloriste : Isabelle Busschaert.

3 Les personnages sont : **Jim Hawkins** : un jeune garçon de 14 ans qui travaille dans l'auberge de ses parents ; **Billy Jones**, appelé aussi Bill : un capitaine de la marine, colérique, ivrogne et solitaire ; **Pew** : un mendiant aveugle.

4

5 Lignes 1 et 2 du roman.

6 La forme de la bulle ; les deux points d'exclamation ; le nom de PEW en gras et en majuscules ; les signes graphiques en forme de gouttes au-dessus de la tête du capitaine ; l'expression du visage du capitaine.

7 **Suggestions :** Dès que j'eus ouvert la porte de la salle (l. 1) / Le pauvre capitaine leva les yeux et un seul regard suffit à le dégriser. (l. 3) / Son visage n'exprimait pas tant la terreur qu'un effroyable dégoût. (l. 3-4) / Il fit un mouvement pour se lever, mais je crois qu'il n'avait la force nécessaire (l. 4-5) / je vis quelque chose passer du creux de la main qui tenait le bâton, dans la paume du capitaine (l. 9-10) / Sur ces mots, il me lâcha, puis avec

CORRIGÉS DU CAHIER

une précision et une agilité incroyables, il bondit hors de la salle et gagna la route. (l. 11-12)

8 celui-ci referma aussitôt les doigts (l. 10)
Méli-mélo : *sûrement* ➜ sûr, ment, me, en – *souvenir* ➜ sou, venir, ou, ni, en – *proposition* ➜ propos, position, si, on, os – *démangeaison* ➜ dé, ma, mange, ange, geai, ai, son, on – *cartilage* ➜ car, art, la.

Les mots de la bande dessinée

1 vignette 1 : plan large – vignette 2 : plan moyen – vignette 3 : plan moyen
vignette 4 : gros plan – vignette 5 : plan moyen

2 **Mots à compléter dans l'ordre :** un scénario / un synopsis – des vignettes / des cases – une bulle – une onomatopée – il encre (colorise).

3 **vue en plongée :** la main de chaque personnage et le papier, vignette 4 – **vue de profil :** le capitaine Bill, vignettes 1, 3 et 5 – **vue de dos :** Pew, vignette 3 – **vue de face :** Jim, vignettes 1, 3 et 5 / Pew, vignette 3

4 vignette 5 – vignette 4 : gros plan / vue en plongée sur la main de chaque personnage et sur le papier / une bulle / des signes graphiques qui montrent le mouvement des mains

5 **Suggestion :** L'extrait du roman est découpé en 5 vignettes. Les vignettes sont mises en page sur 2 bandes.

Écrire le scénario d'une BD à partir d'un roman

1 **Vignette 1 :** Jim dit d'une voix tremblante : « Ca… Capitaine Bill… Voici un de vos amis… » Surpris, le capitaine répond d'un air agacé : « Hm ?... Un ami ?...
J'ai pas d'amis… – **Vignette 2 :** Jim est de profil, à moitié caché par Pew, il regarde le capitaine avec étonnement et peur. – **Vignette 3 :** plan moyen. – **Vignette 5 :** plan moyen. Le capitaine et Jim sont au premier plan, de profil. Au second plan, Pew ouvre la porte et quitte l'auberge, le visage à moit

paroles des bulles	texte du roman
Reste où tu es, Bill.	Allons, Bill, reste assis à ta place. (l. 6)
J'ai l'ouïe fine, tu le sais…	Je n'y vois pas, mais je peux t'entendre bouger un doigt. (l. 6-7)
Tends ta main gauche…	Tends la main droite. (l. 7)
Garçon, prends sa	Quant à toi, mon garçon,

Dans sa main gauche, le capitaine tient le papier ouvert sur lequel est tracé un cercle noir. Le capitaine, horrifié, s'écrie : « La marque noire ! » Pew répond menaçant : « Ha ! Ha ! » Jim regarde le papier étonné.

2 **Vignette 1 :** plan large, vue en contre-plongée. D'Artagnan est furieux : « RRRr ! » – **Vignette 2 :** plan moyen, vue de profil. Signes graphiques pour signaler un choc. – **Vignette 3 :** gros plan sur Athos, vue de face. Il pousse un cri : « AAAh ! » – **Vignette 4 :** plan moyen, vue de profil. D'Artagnan dit : « Excusez-moi, mais je suis pressé ! » – **Vignette 5 :** gros plan sur la main d'Athos qui tient l'écharpe de d'Artagnan. – **Vignette 6 :**
plan moyen, vue de face sur Athos. D'Artagnan est de trois quart. Athos dit : « Vous dites : "Excusez-moi", et vous croyez que cela suffit ? » – **Vignette 7 :** gros plan sur d'Artagnan, vue de face. D'Artagnan répond : « Il me semble que c'est assez. Je suis très pressé. Lâchez-moi donc ! » – **Vignette 8 :** plan moyen, vue en plongée.
Athos dit : « Vous n'êtes pas poli. On voit que vous venez de loin. » D'Artagnan répond : « Morbleu, monsieur ! ce n'est pas vous qui me donnerez une leçon de belles manières ! » – **Vignette 9 :** gros plan sur Athos, vue de face. Athos dit : « Peut-être. »



Lire les mots du poète

→ Cahier, p. 38-41

1 vers 1, 2, 15 et 16.

2 Le poète.

3 Il veut les « bercer, les réchauffer, les serrer contre son cœur. »

4 Le poète veut bien comprendre les mots, dans tous les sens possibles ; il veut les aimer et sans doute s'en servir pour écrire un poème.

Méli–mélo : génie / niche / harpe

Jouer avec la langue, jouer avec les mots

1 **a.** Déchiqueter la page du ciel / En confettis de papier blanc ?
b. La neige pleure des pétales de sucre sur le jardin endormi. – La neige peint le vieil arbre fatigué en un danseur fantomatique.

2 Propositions : Le coquelicot est aimé des escargots. – L'anémone fleurit en automne. – Le tournesol parfois s'envole.

3 **Propositions :**
Mon jardin a une fontaine
Qui me tend de l'eau pour me rafraichir
Mon jardin a une tonnelle
Qui m'invite à m'abriter du soleil
Mon jardin a un épouvantail
Qui m'appelle pour partir à l'aventure

Écrire un poème

1 **Propositions :**

Trois petits pas Dans le jardin C'est le boa C'est le boa aux anneaux malins	Trois petits pas Sur le tapis C'est le rat C'est le rat qui vient d'Italie	Trois petits pas Dans l'escalier C'est papa C'est papa qui tape du pied

2 **Propositions :** Jamais / rarement / souvent / sûrement – Loin / ailleurs / ici / maintenant – Beaucoup / autour / soudain / partout – Doucement / calmement / trop / brusquement

3 **Proposition pour le poème « Le peintre » :**
Je l'ai vu marcher au bord de l'eau / Je l'ai vu courir, appeler, puis partir / Je l'ai vu tomber, puis se relever / Je l'ai vu disposer ses pinceaux / Je l'ai vu me regarder / Je l'ai vu me choisir sans hésiter



Lire des textes pour se poser des questions

→ Cahier, p. 42-46

1 **a.** Faux / **b.** Faux / **c.** Vrai / **d.** Vrai / **e.** Faux / **f.** Vrai / **g.** Faux

2 **Proposition :** Qu'est-ce que le respect ?

3 Exemple B

4 **Réponse libre**

5 a – d – e – g – i Méli–mélo

6 **a.** montre – **b.** chien – **c.** 7.1.9 – **d.** La Manche

Des mots pour dire ce que l'on pense

1 nier : Dire qu'une chose n'existe pas, n'est pas vraie. – démentir : Contredire une personne en affirmant que ce qu'elle dit est faux. – prévoir : Imaginer à l'avance ce qui peut arriver. – contredire : Dire le contraire.

2 **Mots à barrer : a.** contester / **b.** assurer / **c.** douter

3 **a.** à moins que / **b.** garantis / **c.** conteste / **d.** à l'inverse

4 **a.** **insiste** Sylvie / **b.** **s'interroge** Ali / **c.** **déclare** le pharmacien / **d.** **par contre** j'adore le fromage / **e.** **alors** c'est un carré.

Écrire un texte pour réfléchir

1 **pour :** b, c, d, g
contre : a, e, f et h

2 **Réponse libre**

3 2 – 3 – 1 – **Proposition de titre :** Lucien veut un chat

4 **a.** L'âge de Malika / le prix du téléphone et du forfait / le portable est interdit à l'école / l'utilisation du portable est déconseillée aux enfants.
b. c. Réponses libres

5 **Réponses libres**

CORRIGÉS DU CAHIER

3 Grammaire

Unité 4 La phrase simple, la phrase complexe → Cahier, p. 47

1 **a.** 7 phrases – **b. Propositions :** Alice a aperçu un petit caniche tout frisé. – **c. Propositions :** Alice est rentrée avec son petit compagnon qui est très heureux dans sa nouvelle famille.

2 Au cours […] efficaces. Ils ont […] bœufs. Vers […] en osier.

3 **Propositions : a.** De toutes ses forces, l'âne Cadichon tire un lourd chariot rempli de paille. – **b.** Autrefois, on s'éclairait avec des bougies et des lampes à pétrole. – **c.** Chaque été, quand le temps est très sec, des feux détruisent de nombreuses forêts.

4 **Propositions : a.** Le facteur sonne, apporte un colis et fait signer un reçu au client. – **b.** La grenouille saute dans la rivière, nage, grimpe sur un nénuphar puis se repose avant de replonger.

Unité 5 Les déterminants, le nom, l'adjectif, le verbe → Cahier, p. 48

1 **noms :** Van Gogh, tableaux, croquis – **articles :** les, des, une – **possessifs :** ses, son – **démonstratifs :** ces – **adjectifs :** nombreuses, rapides, nouvelle – **verbes conjugués :** trouvait, observait, permettaient

2 **a.** FP – **b.** FS – **c.** MP – **d.** MS – **e.** MS – **f.** FP

3 Verbes à souligner : **a.** paraît – **b.** devient – **c.** marchez – **d.** découpe – **e.** range – **f.** est
verbes d'action : marchez, découpe, range
verbes d'état : paraît, devient, est

4 **a.** franchissent → franchir, 2e groupe – tombe → tomber, 1er groupe • **b.** accepterais → accepter, 1er groupe – voit → voir, 3e groupe • **c.** sommes → être, auxiliaire – attendrons → attendre, 3e groupe

5 de l'eau **salée** ; or **blanc** ; produit très **précieux** ; soldats **romains** ; l'heure **actuelle** ; le premier **producteur**

Unité 6 Les articles → Cahier, p. 49

1 **articles définis :** la • le • les • l' – **articles indéfinis :** une • un • des (routes) – **articles élidés :** d' – **articles contractés :** au • du • des (personnes)

2 l'animal – le renard – la ville – le hamster – l'idée – la table – l'honneur – l'oubli – la hotte – le calcul – l'ami – l'heure

3 de vastes terrains – d'étranges formes – de belles fleurs – d'immenses cours – d'aimables gens – de bons pâtés

4 **a.** Elle a téléphoné au frère de sa copine.
b. Les enfants ont joué aux billes.
c. Ils participent à l'entretien du jardin.
d. Cette personne est responsable des gymnases.

5 **L'**eau ; **des** rivières – **des** tuyaux jusqu'**aux** robinets – laver **le** linge et **la** vaisselle – **un** bain ou **une** douche

Le sujet → Cahier, p. 50

Sujet à entourer : Karim – Celui–ci – La lumière – L'enfant – parler – Monsieur Molaire – Il – qui –
Cette consultation 1

nom propre	groupe nominal	pronom personnel
Karim Mr Molaire	La lumière vive L'enfant Cette consultation	Il
pronom relatif	**autre pronom**	**infinitif**
qui	Celui–ci	parler

a. Foued, à la rentrée prochaine, ira au collège. – **b.** Dans ce jardin extraordinaire poussent des plantes vertes géantes – **c.** Des centaines de moucherons tournent autour du lampadaire allumé. – **d.** Que pensent vos parents de votre comportement – e. Chanter est une véritable passion pour Maria. 2

a. qui – **b.** toutes les rues – **c.** sauter – **d.** l'autoroute

a. Les sorcières sont arrivées sur leurs balais. 4
b. La gardienne est occupée à nettoyer l'entrée.
c. Des hiboux vivent dans notre grange.
d. Les visiteurs sont accompagnés d'un guide.

Propositions : a. Nadia – **b.** Écouter – **c.** que – **d.** les premiers sommets de la montagne – **e.** elles 5

Unite 5

Les pronoms personnels et indéfinis → Cahier p. 51

se – elles **–** moi – je – les – tu – vous

a. je / l' **– b.** vous / nous **– c.** elle / les / ils

Pronoms indéfinis : certains, d'autres, quelqu'un, personne
Pronoms personnels : ils, les

Entourer : a. plusieurs et certains **à** les journalistes – **b.** quelques-uns **à** les participants à la course – **c.** tout **à** les papiers peints, le toit, le chauffage – **d.** chacune **à** les vaches 4

a. Je n'ai rien entendu. – **b.** Personne n'a téléphoné ce matin. – **c.** Peu de candidats ont chanté. – **d.** Personne n'a gagné à la tombola. 5

Unite 6

Les expansions du groupe nominal → Cahier, p. 52

Souligner : dernier, magnifique, immense, énormes, impressionnantes, vaste, massifs, ciré, admiratif 1

Souligner : des contes de fées – une glace aux fruits – sa petite voiture à pédales – une histoire sans fin – un pot à crayons – leur maison avec chauffage électrique – les lumières de la ville 2

a. que je t'ai prêté – **b.** où la digue a cédé – **c.** dans lequel je suis assis – **d.** dont elle ne se sépare jamais 3

Propositions : *une lampe* ancienne – *le* vieux *château* – *des arbres* centenaires – *ce match* gagné – *une* faible *lueur* – *les* célèbres *chanteurs* – *l'*énorme *outil* – *nos mains* sales 4

5 **Propositions : a.** *vos chaussures* de sport – **b.** *des patins* à glace – **c.** *un fauteuil* en cuir – **d.** *des livres* de contes

6 **Propositions : a.** En rentrant de l'école, il boit un grand bol de chocolat.
b. Le menuisier vernit le meuble de salon qu'il vient d'acheter.
c. La jeune panthère qui s'est échappée d'un cirque est recherchée par les gendarmes.
d. Lina est allée chez les parents de sa copine et s'est baignée dans leur nouvelle piscine.

Unité 7

Les compléments d'objet

→ Cahier, p. 53

1 **Souligner :** a, c, d, g et h
Entourer : a. des jeux en bois – **c.** les conducteurs – **d.** la jambe du cheval – **g.** un VTT – **h.** ta tenue de sport

2 **Souligner :** a, b, f, g et h
Entourer : a. à votre livre de maths – **b.** de ce problème – **f.** à sa mère – **g.** à ma grand-mère – **h.** du dos

3 « un dangereux cow-boy » : COD, GN – « à son ennemi » : COI, GN – « l' » : COD, pronom personnel – « lui » : COS, pronom personnel – « un regard furieux » : COD, GN – « au duel » : COI, GN – « Tom » : COD, nom propre – « sa main » : COD, GN – « tirer » : COD, infinitif – « le » : COD, pronom personnel

4 **a.** La tempête a déraciné les arbres. – **b.** Des camions livrent tous les produits des supermarchés. – **c.** Pour la coupure d'eau, un article de journal préviendra les habitants. – **d.** La mer a emporté l'épave du bateau.

5 **Propositions : a.** ses anciens voisins – **b.** de sa première voiture – **c.** le film à Hector – **d.** les – **e.** lui

Unité 8

L'attribut du sujet

→ Cahier, p. 54

1 **Souligner : a.** tranquille – **b.** abandonnée – **c.** inquiet – **d.** un oiseau intelligent – **e.** introuvables – **f.** un superbe arbuste

2 **a.** GN – **b.** adj. – **c.** GN – **d.** adj. – **e.** GN.

3 **Souligner :** est – paraît – peut – semble – reste – est – recherche – a l'air – demeure
Entourer en bleu : Le dauphin – il (paraît) – Cet animal – il (reste) – il (est) – Il (recherche) l'homme
Entourer en rouge : un bolide des mers – léger – intelligent – un chasseur astucieux – capable – heureux – son ennemi le plus dangereux

4 **a.** Les grands froids sont parfois insupportables.
b. La tempête devient de plus en plus menaçante.
c. Ces filles restent des étudiantes sérieuses.
d. La mer paraît agitée.

5 **Propositions : a.** une vieille gomme → COD – **b.** exagérés → AS – **c.** un superbe animal → AS

Unité 9

Les compléments circonstanciels

→ Cahier, p. 55

1 **CC de lieu** → dans le monde, dans les villes – **CC de temps** → Chaque jour, souvent – **CC de manière** → régulièrement – **CC de but** → pour aller à leur

CORRIGÉS DU CAHIER

travail – **CC de cause** → parce que les véhicules sont très nombreux

a. Les sorcières préparent des potions. – **b.** Le niveau de l'eau a baissé. – **c.** Elle a pris le bateau.

Souligner : a. Au coucher du soleil → GN avec préposition ; momentanément → adverbe – **b.** lentement → adverbe ; au–dessus du lac → GN avec préposition – **c.** Une nuit → GN sans préposition ; parce qu'il avait regardé un fi lm d'horreur → proposition ; le soir précédent → GN sans préposition

4 **a.** Quand ils apprennent à marcher → CC ; d'aide → CE – **b.** Demain → CC ; ta valise → CE ; pour aller en classe de neige → CC – **c.** Hier → CC ; à la télévision, → CC ; un western → CE ; sur la chaîne 2M → CC

5 **Propositions : a.** *Il a neigé* abondamment sur notre région. **b.** Depuis une semaine *elle est très enrhumée*, parce qu'elle a pris froid à la piscine.

Unité 10

La phrase exclamative

→ Cahier, p. 56

1 **Souligner :** a, c, d, f et h – **Entourer : a.** Comme – **d.** Que – **f.** Quel

a. ! – **b.** point – **c.** point (ou) ! – **d.** ! – **e.** ! – **f.** point

Propositions : a. Comme – **b.** Que – **c.** Quelle – **d.** Que

a. soulagement – **b.** colère – **c.** tristesse – **d.** étonnement – **e.** joie

5 **a.** Que ce tissu est léger ! – Ce tissu est léger ! – Quel tissu léger ! **b.** C'est un beau spectacle ! – Comme ce spectacle est beau ! – Que ce spectacle est beau ! **c.** Comme cette rue est bruyante ! – Que cette rue est bruyante ! – Quelle rue bruyante !

6 **Propositions :** Que de monde dans le métro ! – Comme cette route est étroite ! – Quelles jolies roses dans son jardin !

Unité 11

Les types et formes de phrases

→ Cahier, p. 57

1 **a.** déclarative – **b.** interrogative – **c.** injonctive – **d.** exclamative – **e.** déclarative – **f.** injonctive

2 **Souligner : a.** → exclamative – **c.** → déclarative – **d.** → interrogative – **f.** → injonctive

3 **a.** Ils pourront toujours vendre cette vieille maison ! – **b.** Ne restez pas assis par terre. – **c.** Saurait–il réparer notre voiture ? – **d.** On n'a rien compris dans le documentaire. – **e.** Ne voudrais–tu pas venir à la piscine avec moi ?

4 **Propositions : a.** La fusée n'a toujours pas réussi à décoller. – **b.** Quel

temps est prévu pour la semaine prochaine ? – **c.** Ne perdez pas votre temps. – **d.** Cette ville est l'une des plus belles du monde !

5 **a.** L'enfant disparu a été retrouvé par des chiens ! → exclamative – **b.** Les betteraves sont transportées par des camions jusqu'à la sucrerie. → déclarative – **c.** Où la nouvelle imprimante a–t–elle été commandée par Jean ? → interrogative

Unité 12 Les conjonctions de coordination et les adverbes

→ Cahier, p. 58

1 **conjonction de coordination :** b, c et d – **adverbes :** a, e et f

2 **a.** des pommes ou des banances → 2 noms – **b.** rouges et blancs → 2 adjectifs – **c.** Mouloud a mal à la cheville car il est tombé à cheval. → 2 propositions – **d.** Il a plu toute la journée. Mais nous sommes sortis quand même. → 2 phrases – **e.** Lounès est privé de sortie, donc il ne va pas chez son copain. → 2 propositions

3 **a.** par conséquent (alors) – **b.** là–bas – **c.** alors (par conséquent) – **d.** en effet – **e.** ainsi (par conséquent)

4 **a.** mais → car ce n'est pas un adverbe – **b.** demain → car ce n'est pas une conjonction – **c.** dehors → car cet adverbe n'indique pas le temps

5 **Propositions : a.** mais – **b.** puis – **c.** enfin – **d.** car – **e.** bientôt

Conjugaison

Unité 1 Le verbe

→ Cahier, p. 59

1 **1. verbes à souligner :** quitte – rentre – partent – reviennent – préparaient – s'envole – contrôlent – fait – atterrit

2 **2. 1er groupe :** oublier – pencher – peser – enlever – glisser – observer – parfumer
2e groupe : fournir – guérir – noircir – choisir – aplatir – surgir – applaudir
3e groupe : perdre – courir – asseoir – coudre – battre – suivre – dire

3. 3 **a.** retentir, 2e groupe – **b.** grincer, 1er groupe – **c.** aller, 3e groupe – **d.** venir, 3e groupe – **e.** nager, 1er groupe

4 **4. a.** Je pars pour un mois. – **b.** Ils (elles) sont d'accord avec vous. – **c.** Nous prononçons le même discours. – **d.** Tu subis le froid. – **e.** Vous avez souvent de la chance ! – **f.** Prend–il (elle) parfois le train ?

5 **5. a.** Ils viendront – **b.** L'enfant avale – **c.** Elle nourrit – **d.** On casse – **e.** Papi dort

Unité 2 Le présent de l'indicatif (1)

→ Cahier, p. 60

Souligner : b, c, e, f, i et j – **Entourer :** déteste – emballons – entraînes – arrive – est – dirigent

a. Tu renverses – **b.** Nous laçons – **c.** Ces touristes visitent – **d.** Nous corrigeons

a. aboie – **b.** bégaient (ou) bégayent – **c.** appuyons – **d.** Employez

a. rejettent ; intriguent – **b.** naviguons ; ruissèle – **c.** essuies ; feuillètes – **d.** nageons ; rinçons commencez – continuez – prive – changez – rangeons – essayons – discutes

Le présent de l'indicatif (2)

→ Cahier, p. 61

a. perdre, 3e groupe – **b.** resplendir, 2e groupe – **c.** savoir, 3e groupe – **d.** peindre, 3e groupe 1

a. vont – **b.** sont – **c.** ont – **d.** vont 2

a. vont – **b.** vernissez – **c.** sentent – **d.** est

a. est ; dort – **b.** pouvez ; sert – **c.** choisis ; vas – **d.** mûrissent ; ont 4

… le tigre va et vient… . Il finit … qui l'admirent et le trouvent beau. Lui est triste car il ne peut… . Quand il dort, ses pattes remuent … il rêve qu'il court… . Ces moments l'aident… . 5

Unité 4

Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire *avoir*

→ Cahier, p. 62

Souligner : a, c, d et f – **Entourer :** a réservé – ont ri – as retrouvé – a bu 1

a. ont écouté – **b.** est rentrée – **c.** ont joué – **d.** ont gravi 2

a. a attendu – **b.** a appris – **c.** a fait – **d.** a choisi

a. est – **b.** a distribué – **c.** ai perdu – **d.** jaunissent

a amélioré – a découvert – a observé – a compris – ont envoyé – ont transmis

Unité 5

Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire *être*

→ Cahier, p. 63

a. Aisha – **b.** Les clients – **c.** Elles – **d.** Théo – **e.** Ma copine – **f.** Ses cheveux 1

a. sont restés – **b.** est rentrée – **c.** sont reparties

a. Les saumons sont mangés…
b. Une convocation a été reçue…
c. Le matériel sera fourni…
d. Les haies étaient taillées…

a. Les chauffeurs sont partis… – **b.** Les vaches sont montées… – **c.** Des cerfs sont sortis… 4

sont allées – sont montées – ont fait – ont visité – ont vu – a invité – sont descendus – ont salué. 5

Unité 6

L'imparfait et le plus-que- parfait de l'indicatif

→ Cahier, p. 64

Souligner en bleu : b, c et e 1
Souligner en vert : a, d et f

a. est tombé ; avait franchi – **b.** a apprécié ; avait apporté – **c.** était parti ; est arrivée 2

Suggestions : a. Le chiot laissé seul. **b.** La petite fille… **– c.** Les coussins… – **d.** Alice et sa fille… 3

a. Étant petite, Anissa transpirait beaucoup quand elle avait couru. **– b.** Autrefois, dès que la nuit était tombée, Farid fermait tous ses volets. – **c.** Ces dernières 4

années, l'astronaute dormait mal depuis qu'il était allé dans l'espace.

5 avaient abandonné – pouvaient – marchaient – retrouvaient – avait semé – avaient tout mangé – venait – commençaient

Unité 7 Le passé simple de l'indicatif (1)

→ Cahier, p. 65

1 **Souligner :** a, b, d et f – **Entourer :** demandèrent, tombèrent, tricota, pêchâmes

2 **a.** écoutâmes – **b.** ravagea – **c.** racontèrent – **d.** avançai – **e.** pataugeas

3 **a.** Tu rangeas – **b.** Je préparai – **c.** Ils commencèrent – **d.** On dansa – **e.** Nous ramassâmes

4 **Entourer en bleu : a.** éclata – **b.** arrivèrent – **c.** sonna – **d.** tomba – **e.** arrivâmes
Entourer en vert : a. se terminait – **b.** finissait – **c.** jouaient – **d.** passait – **e.** s'ouvraient

5 **a.** faisait / réveilla **– b.** constatâmes / était **–** **c.** débordaient / cédèrent – **d.** faisait / dérapa

Unité 8 Le passé simple de l'indicatif (2)

→ Cahier, p. 66

1 **a.** être, 3e pers. du sing. – **b.** prendre, 3e pers. du pl. – **c.** choisir, 1re pers. du pl. – **d.** avoir, 1re pers. du sing.

2 **a.** J' – **b.** Tu – **c.** Ils – **d.** Vous – **e.** On

3 **a.** obscurcirent – **b.** voulut – **c.** eûmes – **d.** dis – **e.** fûtes

4 **a.** Tu partis – **b.** Nous écrivîmes – **c.** Il vit – **d.** Ils bondirent – **e.** Je guéris

5 alla passer – prit – vint – portait – marchait – savait – apprit – devint

Unité 9 Le futur simple de l'indicatif

→ Cahier, p. 67

1 **Souligner :** a, d, e et f. – **Entourer :** fera, apporterons, posteras, reviendront

2 finir / aller / garder / voir / avoir / dire

3 **a.** récoltera – **b.** franchiront – **c.** auront – **d.** direz

4 **a.** tu – **b.** elles – **c.** j' – **d.** il

5 **a.** Je nettoierai – **b.** Elles vérifieront – **c.** Nous essaierons – **d.** vous mourrez

6 **a.** Nous devrons – **b.** Ils reviendront – **c.** Je verrai – **d.** Vous secouerez

7 La matinée sera – pourront – faiblira – reviendra – resteront – évoluera

Unité 10 Le futur antérieur de l'indicatif

→ Cahier, p. 68

a. auront appris – **b.** aurez fini – **c.** aurons vendu

a. sera – **b.** aura – **c.** serez – **d.** aura

a. appréciera / sera arrivée – **b.** iront / auront installé – **c.** auras trié / jetteras

a. vous donnera / sera revenue – **b.** auront emballé / l'enverront – **c.** paieras / auras touché

Le présent de l'impératif

→ Cahier, p. 69

Souligner : a, b, f et g – **Entourer :** Soyons, Attachez, Partage, Mange

pars, partons, **partez** – **lance, lançons**, lancez – fais, **faisons**, **faites** – **range**, **rangeons**, rangez – rappelle, **rappelons**, **rappelez** – **aie**, ayons, **ayez** – conjugue, **conjuguons**, **conjuguez**

a. Rentrez – **b.** Cherche – **c.** Allons – **d.** Finis

a. Ne courez pas – **b.** Ne gênons pas – **c.** Ne regarde pas – **d.** Ne croyons pas

a. Copiez la poésie et apprenez-la.
b. Remplis le questionnaire et renvoie-le.
c. Achetons un arbre et plantons-le.
d. Cire tes chaussures puis frotte-les.

a. oublie tes soucis – **b.** Repose-toi – **c.** Lis, dessine ou regarde la télévision. – **d.** Fais du sport.

Le présent du conditionnel

→ Cahier, p. 70

Souligner : a, c, d et e – **Entourer :** pourriez, aimerait, voudrions, irais

a. tu réussirais – **b.** on irait – **c.** vous vérifieriez

verbes au futur : nous donnerons – vous ferez – je boirai – tu dépasseras
verbes au conditionnel : il voudrait – nous dirions – je lirais – on courrait

a. sortirai – **b.** étudierait – **c.** verrais

a. gèleraient – **b.** aboierait – **c.** rendraient – **d.** nous la saisirions

continuait / finiraient – fondaient / monterait – déborderaient – envahiraient / disparaîtraient – serait

Le rôle des lettres

→ Cahier, p. 71

en t en d u – p a r t i r – a rr i v é – k o a l a – o b é i r – f ou r m i – p o l i – r e n a r d eau –

c a r t on une passante matinale – des chiens aboient – tu chantes bien – une amie prudente – les bûcherons abattent des arbres centenaires – ces plantes fleurissaient tard

a. Cet – hiver – poney – seize – kilomètres – forêt – maître – propriétaire – très
b. copain – Valentin – musicien –

cymbales – aucun – instrument – peinture
c. déjeun er – Kevin – invité – canoë – chez – ayez – admirer – voilier s – espérez – retourner

4 **a.** une mauvaise grippe – **b.** une rue déserte – **c.** la rivière est très profonde

1

2

5

6

Unité 12

1

6

Unité 1 Orthographe

1

2

3

5 un éclat – un pot – le mépris – un moment – un rebond – un récit

6 **Entourer en bleu :** tombait, fine – voisine – blanchissaient – petites plumes blanches – autres jours – aurait – flocons
Entourer en vert : toit – tas – bois – retard

Unité 2

Le doublement des consonnes au début des mots → Cahier, p. 72

1 **a.** effrontés – **b.** affectueux – **c.** officiellement – **d.** effectif

2 apparaître – appareiller – appâter – appeler – apprécier – apprêter – approfondir – appuyer – appliquer

3 **a.** s'acclimatent – **b.** accordéon – **c.** accrocheront – **d.** accompagnes

4 • affranchir – effaroucher – office – affluence – affolement – effiler
• appétissant – apposer – apostrophe – approuver – apogée – apeuré – apprivoiser
• académie – accuser – acrylique – accommoder – accabler – action – accueillir

5 **a.** aplatir – **b.** apparaître – **c.** apiculteur – **d.** appartement – **e.** accroc – **f.** acrobate – **g.** accent

Unité 3

Les noms féminins terminés par un son voyelle

→ Cahier, p. 73

1 la buée – une fournée – une couvée – une pensée – une arrivée – la fusée – une tournée – une randonnée

2 **a.** craie – **b.** monnaie – **c.** raie – **d.** baie

3 **a.** morue – **b.** proue – **c.** lieues – **d.** proie – **e.** librairie

4 **a.** l'acidité – la limpidité – la férocité – une égalité – la totalité – la fraternité – l'originalité
b. la générosité – la volonté – une cité – l'autorité – l'émotivité – la royauté – la vanité

5 dragée – dureté – potée – corvée – la charité – une pelletée – une allée – la gaité

6 **a.** une souris, l'écurie, la paroi – **b.** une sortie, une perdrix, du houx – **c.** la loi, la voie, la rue

Unité 4

Ne pas confondre *ses/ces, mes/mais* → Cahier, p. 74

1 son bras – ce mot – cette carte – sa chaussure – son poisson – cet animal – ce prix – ces

2 ouvriers – ses balais – ces rues – ses sœurs – ces détails – ses genoux – ses vestes –

Unité 5

L'accord du verbe avec un groupe nominal sujet → Cahier, p. 75

1 **a.** coupent – **b.** vivait – **c.** peut – **d.** vont

2 **a.** viennent – **b.** fonctionnent – **c.** poussent – **d.** vend

3 **a.** Ali prend le métro pour aller à l'école.
b. Voici trente ans que fleurissent les mêmes roses dans mon jardin.
c. Deux ouistitis, dans l'enclos du zoo, sautent de branche en branche.

4 **a.** n'éclaire plus – **b.** applaudissent – **c.** entendent – **d.** se réunissent

5 Les machines à écrire voient ... / les premières machines vraiment pratiques sont mises au point ... / Elles mettent du temps... mais deviennent indispensables ... / apparaissent les premières machines électriques...

Unité 6

Les accords dans le groupe nominal → Cahier, p. 76

1 de **grands** espaces **verts** – une fleur **blanche parfumée** – d'**immenses** salles **accueillantes** – des boissons **chocolatées délicieuses** – de **bons** produits **alimentaires naturels**

2 **a.** professionnelles – **b.** réussis – **c.** trouvés – **d.** branchés

3 **a.** des douches froides – des hivers froids – du lait froid
b. une haute montagne – de hauts sommets – de hautes tours
c. des produits régionaux – le conseil régional – une langue régionale

a. déchirée – **b.** nouvelles / colorées – **c.** grosses / secs
Propositions : a. une soirée – **b.** des kiwis – **c.** des boucles d'oreilles – **d.** un autre élève

6 jours / enfants / milliers / livres – siècles / ouvrages écrits / jeunes – fables / légendes / destinées / adultes – éditeurs / comptines / contes / réservés / petits

Unité 7

Ne pas confondre *leur/ leurs*

→ Cahier, p. 77

1

famill magasi

Souligner en bleu : **b.** → – **c.** → –
e. → maison – **f.** → place
ces acteurs
a. Je mettrai mes fleurs dans un vase. –

CORRIGÉS DU CAHIER

b. Je peux apporter mes boissons ? – **c.** Je protège mes épaules du froid. – **d.** J'ai oublié la fête de mes neveux.

❸ **Propositions : a.** ses copains d'école maternelle –
b. ces merveilleux paysages – **c.** ces petits villages de montagne – **d.** ses livres de recettes

❹ **a.** mais / mes – **b.** mes / mais – **c.** mes / mais –
d. mais / mes

❺ Ces – mes – ses – mais – Ces (ou *Ses* pour les rafales du vent) – Ces jours-là – mais / mes

Souligner en vert : a. → offrira – **d.** → lis – **g.** → arriver –
h. → raconterons

❷ **a.** leurs / leur – **b.** leur / leurs – **c.** leur / leur –
d. leurs / leurs

❸ **a.** Les jeunes chiens rongent leur os.
b. Les champions comptent leurs médailles d'or.
c. Nos voisins démolissent leur vieille grange.
d. Les lionnes surveillent leurs petits.

❹ **a.** On a téléphoné aux professeurs pour leur demander un rendez-vous. – **b.** Pour punir des élèves, le maître leur a donné cinq problèmes de maths. – **c.** Noah a rencontré des amis et leur a raconté son dernier voyage.

❺ leurs – leur / leur – leur – leur – leur / leurs

Unité 8 — Les noms terminés par [war], par [Fr]

Les noms féminins terminés par [èr]

→ Cahier, p. 78

1 une passoire – un présentoir – la balançoire – un mouchoir – le comptoir – une écumoire – une mangeoire – un égouttoir

2 la blondeur – la laideur – la tiédeur – la largeur – la sueur – la longueur – la minceur – l'épaisseur –

3 la fleur une cuisinière – une héritière – une horlogère – une gauchère – une routière – une étrangère – une jardinière

4 *a.* réservoir → nom masculin terminé en [war] sans *e* final
b. interrogatoire → nom masculin, les autres noms sont féminins
c. couleur → nom féminin, tous les autres noms sont masculins
d. heure → *e* final, exception

5 **a.** infirmière / urticaire – **b.** salière / soupière / affaire – **c.** volontaire / perpendiculaires / manières – **d.** bibliothécaire / romancière

6 chaleur – laboratoire – chercheur – verre – étagère – terre – patinoire – colère – couloir – secrétaire – peur – histoire

Unité 9 — S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire

→ Cahier, p. 79

1 découvrir – emboîter – téléphone – supersonique – impoli – illimité – parapente – désherber

2 affirmation – séparation – destination – propulsion – vaccination – possession – fabrication – compréhension

3 un rabot – l'argent – le goût – un désert – ingrat – lent – gourmand – un flot – un quart – le hasard – du plomb – un paquet – un constat – un vagabond

4 **a.** insecte → *in* n'est pas un préfixe – **b.** endive → *en* n'est pas un préfixe – **c.** illusion → *il* n'est pas un préfixe

5 débat → débattre – tricot → tricoter – permis → permission – bavard → bavarder – fracas → fracasser – biscuit → biscuiterie – accroc → accrocher – ciment → cimenter

6 nougat – dents – récits – succès – enfants – vents – port – profond – arrêt

Unité 10

Ne pas confondre *se/ce, s'est/c'est*

→ Cahier, p. 80

ce buffet – se laver – ce matin – ce château – se plaindre – se retenir – ce rideau – se vider

a. Il se met ... – **b.** Elle se confie ... – **c.** On se placera ... – **d.** Elle se parfume ...

a. s'est décidée – **b.** s'est fixé – **c.** s'est terminée – **d.** s'est lancée

Propositions : a. se déplace – **b.** ce documentaire – **c.** ce jour – **d.** se préparent

a. c'est facile – **b.** se réveiller / ce matin –
c. s'est trompée – **d.** C'est vrai / s'est blessé

C'est mercredi – ce jour / se cacher – se dissimule / c'est difficile – se glisse – s'est cachée – s'est mise – c'est le chien

Ne pas confondre *on / ont*, *on / on n'*

→ Cahier, p. 81

a. Ces personnes ont de la chance. – **b.** Les gagnants ont une médaille. – **c.** Leurs parents ont peu d'argent. – **d.** En vacances, ils ont plus de temps.

a. On ouvre tous les volets. – **b.** On n'écrit pas sur les murs. – **c.** On n'accuse pas sans preuve.

a. on n' – **b.** on attache – **c.** on obtient – **d.** on n'

a. ont / on – **b.** On / ont – **c.** On / ont – **d.** ont / on

Propositions : a. On offrira des chocolats à Lucie. – On n'offre pas des jeux dangereux à des enfants.
b. On invite nos amis régulièrement – On n'invite pas souvent nos voisins.
c. On ajoute de la farine pour épaissir la sauce. – On n'ajoute pas de sel dans nos aliments.

On n' / on – ont – ont / ont – On – On / on n' – on

Marquer les accords dans un texte

→ Cahier, p. 82

a. cahiers illustrés – photos jaunies – dessins enfantins – souvenirs secrets
b. Enzo et sa sœur grimpent – Ils s'installent – un avion monte et descend – les enfants rient
c. ils – demeurent immobiles, terrorisés – qui devient menaçante

a. petits villages / la côte rocheuse – les ruelles sombres – la place principale – aux volets fermés – une brume légère – la beauté des paysages
b. envahit – flamboient – devient – ouvre – rugit – se met – sillonnent – se déchaînent – se soulève – déferlent
c. malades – alitées – élevée – inquiète – guéries muscles – permettent / centaines / mouvements / faisons – muscles / élastiques / s'étirent / se contractent / réagissent / ordres / relâchent – développe / muscles / deviennent / résistants – médecins / conseillent / minutes

5

Utiliser le dictionnaire

→ Cahier, p. 83

1 clair – clairement – clairière – clairon – clairsemé – clarté

2 positif : adj. – poser : v. – pose : n.f. – pensée : n.f. – penser : v. – pensable : adj. – oreille : n.f. – vite : adv. – soigneux : adj.

Unité 1

1

2

6

Unité 2

1

2

3

Vocabulaire

6 **1.** nom masculin. – **2. Souligner en bleu :** Grand arbre à feuilles dentées. – **Souligner en vert :** *Au Canada, on fait du sirop avec la sève des érables.* – **3.** Des dessins d'arbres : pin, chêne, baobab, séquoia...

Unité 1

1. La voisine conduit ses enfants à l'école.
2. Mon frère vient d'avoir le permis de conduire.
3. Ce chemin conduit à la rivière.

Barrer : buffle – yack – chimpanzé – dromadaire – renard – ours

a. **poudre** – n.f. – **1.** Matière moulue en grains très fins. *Tu achèteras du café en poudre.* **2.** Produit de maquillage. *Elle se remet un peu de poudre sur le visage.* **3.** Mélange destiné à exploser. *Il y a de la poudre dans les cartouches.*

b. **scélérat** [seleRa], n.m., **scélérate** [seleRat], n.f., personne qui fait le mal. *Ce scélérat ne respecte rien ni personne.*

→ Bandit, malfaiteur, vaurien.



Unité 2

Les familles de mots

→ Cahier, p. 84

1 **a.** noblement : adv. – **b.** enrichir : v. – **c.** lourd : adj. – **d.** immobilisation : n.f. – **e.** égalité : n.f.

2 **Entourer : a.** mélancolie – **b.** couleur – **c.** gouttière – **d.** minuscule – **e.** pension

3 **a.** boisson / imbuvable – **b.** impuissant / possibilité – **c.** pleuvoir / parapluie / pluvieux

4 **a.** un collier / décolleté – **b.** local / localiser – **c.** nocturne / noctambule



Unité 3

Les préfixes → Cahier, p. 85

1 chanter / enchanter – sentiment / pressentiment – courir / parcourir – formation / transformation – classé / surclassé – sensible / hypersensible

emmener – retenir – surnaturel – mécontent

a. malsain / Ce climat chaud et humide est malsain. –
b. déteindre / Mon beau pull bleu a déteint au lavage. –
c. inhabité / Tout est calme, la maison semble inhabitée. –
d. disproportionné / Ton plan est disproportionné, cette partie est trop grande. –
e. désosser / Demande au boucher de désosser le gigot.

→ Ces préfixes donnent une indication de contraire.

4 chausser / déchausser – honneur / déshonneur – propreté / malpropreté – croître / décroître – rouler / dérouler – inflammable / ininflammable

5 **a.** transparaître – **b.** international(e) – **c.** exorbités – **d.** télécommande – **e.** survoler

a. invariable : qui ne varie pas – **b.** prédiction : action de dire à l'avance. – **c.** excentré : qui est éloigné du centre – **d.** parasismique : qui protège des séismes – **e.** interminable : qui semble ne pas se terminer

Les suffixes → Cahier, p. 86

casser / cassure – rive / rivage – pin / pinède – rêve / rêverie – case / casier

absurdité – rondeur – idéalisme – centaine – éternuement – trucage

crayonnage – éducation – enlèvement – enfermement – atterrissage – correction – exposition – usure 3

morsure – pollution – suppression – distractions

a. la couturière – b. l'accompagnateur – c. la bricoleuse – d. le présentateur – e. le chauffagiste – f. la boulangère

a. un accoudoir – b. un bombardier – c. une bouilloire – d. un mélangeur 6

a. voyagiste / voyageurs – b. couverture / couvreur – c. création / créatures 7

Unité 5

L'emploi des synonymes

→ Cahier, p. 87

1 **Entourer : a.** ignorant – **b.** courber – **c.** moment – **d.** curieusement

2 **a.** mince – **b.** gracieux – **c.** frugal – **d.** indifférent – **e.** fraîche – **f.** insensible – **g.** chuchoté – **h.** expirez – **i.** halète

3 **a.** blessé / gagné / émue – **b.** orientée / expliqué / montrés – **c.** traîne / sort / shooter

4 **niveau courant :** rire, aimable, se disputer – **niveau soutenu :** s'esclaffer, affable, se quereller – **niveau familier :** se marrer, sympa, se chamailler – **antonyme :** pleurer, odieux, s'entendre

Unité 6

Termes génériques et mots particuliers / Le champ lexical

→ Cahier, p. 88

1 **Entourer : a.** cross (ce n'est pas une danse) – **b.** tortue (ce n'est pas un poisson)

2 **a.** fusée / moto / camion. Terme générique : véhicule – **b.** tasse / aquarium / théière. Terme générique : récipient.

3 métal : aluminium / cuivre / étain / fer / or / plomb
céréale : avoine / blé / maïs / muscade / orge / quinoa / riz
tissu : cachemire / feutre / jean / soie / toile / tweed

Désert – nuit – montagne

Souligner en bleu : souris, loutres, visons – **Souligner en vert :** été, maillots de bain, pique-nique, terrasses de café, estivale

Unité 7

Un mot, plusieurs sens / Des mots homonymes

→ Cahier, p. 89

a. une cuisinière – **b.** fixer

a. Les phares guident les bateaux. / Les phares de cette voiture sont mal réglés.
b. Le député a été élu avec peu de voix d'avance. / Chloé a une belle voix de soliste.
c. Medhi épargne pour s'acheter une caméra. / Dans ce film, le Gaulois a été épargné par le légionnaire romain.

a. grave – **b.** colonnes – **c.** côte

a. SF / L'enfant a le nez qui coule. – **b.** SP / Ne tiens pas compte de ce qu'il dit : c'est un âne ! – **c.** SF / L'homme était muet et ne pouvait répondre.

5 **a.** amende / amande – **b.** compteur / conteur – **c.** hoquet / hockey



Le sens du verbe selon sa construction

→ Cahier, p. 90

1 **a.** sans COD – **b.** avec COI. Signifie *se moquer* dans la phrase b – **c.** applique, avec COD – **d.** forme pronominale. Signifie *étendre* dans la phrase c.

2 **a.** sans COD ; être songeur – **b.** avec COI ; souhaiter –
c. avec COD ; vouloir trouver – **d.** avec COI ; essayer –
e. avec COD ; mettre – **f.** avec COD ; confier une responsabilité

3 **a.** Appuie bien l'échelle contre le mur avant de monter. / Appuie sur le bouton pour démarrer.
b. Le joueur a manqué le but. / Ce garçon manque de courage.
c. Mets ce bouquet sur la table / Julie se met à raconter la scène.

Évaluations



I– Compréhension du texte et vocabulaire

Les astronautes sont sur la planète Mars.

Il y a trois personnages dans cet extrait : Jean, Jacques et la bête.

3 C'est Jacques le narrateur, il parle à la 1re personne du singulier.

4 apocalyptique / longue / la masse de plusieurs éléphants / la masse énorme / lourdement

Toutes les autres créatures se sont enfuies.

D'abord Jean « envoya une gerbe de rayons Bussault » puis c'est Jacques qui lance « un faisceau ».

7 La bête est blessée, ses yeux s'éteignent et elle s'éloigne.

8 C'est un récit de science-fiction.

9 Elle est blessée, elle a été atteinte.

10 torpiller – combattre

II– Grammaire

1 **a.** simple – **b.** complexe

2 Des (D) pattes (N) épaisses (A) s'agitaient (V) sous elle.

3 **Propositions : article défini :** le / la – **article indéfini :** une / un – **article élidé :** l' / d' – **article contracté :** au / des

III– Conjugaison

a. à l'imparfait – **b.** arriver – être – rappeler – se projeter – avancer – donner – s'agiter – **c.** Nous arrive – n'est pas – qui rappelle – se projette

Nous envoyons des gerbes de rayons Bussault.

IV– Orthographe

a. accélère – **b.** effacent – **c.** l'appelle – **d.** affolé

L'animal est monstrueux, effrayant.

a. La *partie* est terminée. L'animal est *parti*.
b. La chienne vient d'avoir une *portée* de trois chiots.
c. Mon père a *porté* ce gros sac, depuis il a mal au dos.

V– Production d'écrit

Réponse libre

Évaluation 2

I– Compréhension du texte et vocabulaire

le chat, le hérisson et les moissonneurs

Parce que le panier du déjeuner est presque vide.

Faux / Vrai / Faux

Le chat pense que le hérisson est honnête et qu'il était vraiment en souffrance.

b.

mécontent – honnêteté – reconnu – charitable – doucement – moissonneur

méprendre – légère**té** – **re**boisé – jet**able –** lente**ment –** ski**eur**

II– Grammaire

1 **a.** Un chat vertueux prend – **b.** Pain, miel et beurre emplissent – **c.** Les moissonneurs sont envahis

a. on – **b.** J'/ vous / me – **c.** le / il

certains – d'autres – Celles et ceux – quelqu'un – personne

III– Conjugaison

1 on a connu (passé composé) – il y a (présent de l'indicatif) – chargent (pr.) – emplissent (pr.) – croise (pr.) – semble (pr.)

connaître – avoir – charger – emplir – croiser – sembler

Le chat a pris délicatement le hérisson et l'a mis au fond du panier.

4 sont / ont / apporte / découvrent

IV– Orthographe

ce panier – son animal – cet animal – sa chaussure

ses chats – ces voleurs – ses demeures – ces ouvriers

a. mais / mes – **b.** mes / mais

a. Le chat emplit le panier. – **b.** Le miel est mangé par le hérisson. – **c.** Imane va à l'école à pied. – **d.** Elles cueillent des fleurs dans le jardin.

V– Production d'écrit

Réponse libre



I– Compréhension du texte et vocabulaire

1 C'est l'enfant trouvé qui raconte l'histoire.
2 La femme est sa nourrice.
3 La nourrice a un comportement protecteur et affectueux envers l'enfant. Elle le serre dans ses bras et le berce, elle l'embrasse le soir dans son lit, elle lui chante des chansons et l'abrite de la pluie et du froid.
4 Car la nourrice a un comportement très maternel envers lui.
À 8 ans.
Une nourrice est une femme qui s'occupe de jeunes enfants qui ne sont pas les siens.
une querelle – une dispute
Parce que l'enfant se souvient de son passé et le raconte.

II– Grammaire

1 **a.** Ils indiquent le lieu. – **b.** le long des chemins herbus (l. 10)
2 quand je pleurais : cc de temps / dans ses bras : cc de lieu
qu'elle était ma mère / elle n'était que ma nourrice COD : triste, mes chagrins, rien COS : à ma mère / lui

III– Conjugaison

je pleurais – le vent de décembre collait
verbe 1 : passé simple / **verbe 2 :** imparfait
3 Voici comment j'apprends qu'elle n'est que ma nourrice.
4 je garderai / je serai surpris / elle accourra / elle me forcera / elle me ramènera
5 m'abriter

IV– Orthographe

1 leur donnait (P) – leurs besoins (D) – leur était impossible (P) – leur armoire (D) – leurs pauvres biens (D) la mémoire – un arrosoir – l'interrogatoire
une ferm**ière** – la m**ère** de l'enfant – une p**aire** de chaussures – la gu**erre**
4 le b**eurre** – la p**eur** – la doul**eur**

V– Production d'écrit

Réponse libre



I– Compréhension du texte et vocabulaire

21 vers
Des enfants qui ne vont pas à l'école et qui ont des conditions de vie difficiles.
3 Pour créer un rythme poétique et un effet d'insistance.
4 Exercice libre
5 Il permet de réfléchir aux inégalités entre les enfants dans le monde.
6 a
7 **a** : SF – **b** : SP
8 **Suggestion :** Papi devrait s'ouvrir un peu plus aux nouvelles technologies.
9 **a** : cœur – **b :** chœur
10 temps – tant
11 b
12 Un secret ne doit pas se **révéler**. Il **prononcera** son discours en anglais.

II– Grammaire

1 **a.** exclamative – **b.** déclarative – **c.** injonctive – **d.** interrogative
Tous les enfants **ne** peuvent **pas** oublier.
Je **ne** sais **pas** quoi écrire. puis – ensuite
a. car – **b.** mais – **c.** or – **d.** et

III– Conjugaison

1 je changerais – j'offrirais – nous chanterions – je dirais
2 à l'impératif présent
3 Rêve, continue de rêver.
4 **a** : offrir – **b** : dessiner
5 **a.** sera terminé – **b.** auras mangé / auras grandi

IV– Orthographe

1 On **n'**a **pas** de vêtements confortables pour se protéger du froid.
2 **a.** on – **b.** ont
3 **a.** Ce – se – **b.** Ce – se
4 **Madja et Fahim vont** visiter le musée d'art moderne de Rabat avec **leur** classe. **Ce sont des** écolier**s** sérieu**x**, **ils ont** préparé la visite.

V– Production d'écrit

Réponse libre

CORRIGÉS DU CAHIER

Dictée générale

Une bonne résolution

Étant enfant, je disais souvent : « Si j'étais un ogre, je serais effrayant, toujours affamé. Chaque jour, je mangerais un mouton, dix poulets, 20 kilos de pommes de terre, des brassées de salades et une quantité de gâteaux à la crème ! »
En réalité, j'étais un garçon timide, difficile à nourrir. « Il a un appétit d'oiseau », se désolait ma mère. Ma maigreur faisait peur à voir. Mes parents s'en inquiétaient. Aussi, le médecin s'est fâché et leur a déclaré :
« On ne peut pas continuer ainsi. Votre fils est trop maigre, il est incapable de faire des efforts et de travailler correctement. Il met ses jours en danger. On n'a pas le choix : ou il se décide à manger ou je le fais hospitaliser. Quelle solution choisissez-vous ? »
Alors, en entendant cela, j'ai réalisé mon erreur et j'ai promis de manger plus. Depuis ce jour, je me nourris de mieux en mieux et j'ai pris du poids. C'est une belle victoire sur moi-même !

Dictée pour les unités 1 à 12 – Grammaire

Une course sur glace

Un jour d'hiver, Malik et son père assistent à une course de voitures sur glace. La piste, qui n'est pas très longue, est enneigée et verglacée. Les pilotes prennent tous les virages en dérapage. Leurs bolides envoient des gerbes de neige à chaque passage ! Certains spectateurs qui sont éclaboussés changent de place, d'autres s'amusent de la situation.
Puis, des véhicules électriques prennent la place de ceux à essence. Ils sont joliment décorés et ne font aucun bruit ; alors on entend seulement le crissement des pneus sur la glace. À votre avis, lesquels de ces véhicules sont les plus rapides ? On peut penser que les voitures électriques vont beaucoup moins vite que celles à essence, mais elles roulent presque à la même vitesse. *Quant*[1] à Malik et son père, la leur roule moins vite… sur la glace !

Dictée pour les unités 1 à 12 – Conjugaison

Promenade en famille

La famille d'Anissa se réunit souvent pour se parler et partager un bon repas. En ce dimanche midi, le ciel s'éclaircissait alors qu'il avait plu toute la matinée.
« Si seulement il faisait beau jusqu'à ce soir, nous irions au parc. Nous prendrions l'air et les enfants joueraient », déclara Anissa. Alors adultes et enfants se rendirent au terrain de jeux. Les grands discutaient et les petits s'amusaient lorsque Nora est tombée d'un *toboggan*[1]. Heureusement, elle ne s'est fait aucun mal.

DICTÉE

« Fais donc attention ! lui dit sa mère qui avait eu très peur. La prochaine fois sois plus prudente, sinon tu tomberas encore et tu te blesseras peut-être gravement. » La fillette repartit aussitôt retrouver ses cousins.

Le soir, malgré l'incident, tout le monde rentra satisfait de cet agréable après-midi[2].

1. *mots à donner*

2. *(ou) cette agréable après-midi*

Dictées pour les unités 1 à 12 – Orthographe

Dictée 1 – Le rôle des lettres

La sélection

Devant un studio de télévision, soixante personnes attendent depuis longtemps, sous un soleil de plomb. Elles viennent participer à une sélection pour un jeu télévisé. Au bout de deux heures, elles entrent enfin. Au début, chaque candidat doit parler de lui et faire rire les autres. Les plus timides sont éliminés. Les téléspectateurs apprécient les candidats qui ont du talent et qui sont drôles !

Dictée 2 – Le doublement des consonnes au début de mots

Une ville à découvrir

Nous arrivons dans une ville inconnue. Afin d’avoir des renseignements, nous nous rendons à l’office du tourisme. En approchant, nous découvrons des affiches qui accrochent le regard ; elles présentent des activités comme un spectacle d'acrobates, un atelier de sculptures ou une visite chez un apiculteur. Je fais des efforts pour lire les petites lettres, car je n’ai pas mes lunettes ! À l’accueil, une dame charmante nous offre des documents sur les sites à découvrir.

Dictée 3 – Les noms féminins terminés par un son voyelle

Une journée au lac

Teddy, qui habite près d’un grand lac, a une idée de sortie pour ce dimanche d’octobre : il prépare sa barque et deux rames. Son père et lui partent faire la traversée du lac. Après la promenade en bateau, ils marchent un moment sur la jetée du port. Puis, ils observent les grues et les oies sauvages de passage sur le lac. Ces oiseaux migrateurs sont de toute beauté ! Mais la nuit commence à tomber, il faut rentrer.

Dictée 4 – Ne pas confondre *ses/ces*, *mes/mais*

Joyeux anniversaire !

Le 27 janvier, mes frères jumeaux Samir et Ali ont eu six ans. Ils ont reçu des cadeaux différents. Ali a été ravi des siens, mais Samir n’a pas aimé les voitures offertes par ses cousins. Ces pauvres enfants pensaient vraiment lui faire plaisir ! Ensuite, on a mangé le gâteau d’anniversaire : l’un a soufflé ses bougies mais l’autre n’a pas voulu souffler les siennes. Décidément, ces deux frères ne se ressemblent pas beaucoup ! Les cousins sont repartis très déçus mais on a passé une bonne journée quand même.

Dictée 5 – L’accord du verbe avec un groupe nominal sujet

Derniers préparatifs

La fête de l’école se préparait. Ce vendredi-là, les plus jeunes enfants, dans la salle de motricité, refirent les danses pour la dernière fois. Pendant ce temps, les grands répétèrent encore leur rôle pour présenter la pièce de théâtre. Au fond de la classe, les élèves, qui ne jouaient pas, riaient et applaudissaient comme un vrai public. Le maître félicita les acteurs, car quelques enfants seulement firent de légères erreurs. « Si la représentation se passe bien, tout le monde sera récompensé », promit l’instituteur.

Dictée 6 – Les accords dans le groupe nominal

Une découverte historique

De jeunes spéléologues explorèrent une petite galerie dans une montagne. Ils avancèrent dans un tunnel très étroit. Après plusieurs heures d’efforts intenses, ils parvinrent à l’entrée d’une vaste salle. Dans la lumière de leurs lampes frontales, ils virent des stalactites luisantes, de nombreux dessins préhistoriques bien nets : des lions, un troupeau de chevaux et des ours, mais aussi un ocelot et une panthère effacés en partie. Ils firent ainsi la découverte d’une nouvelle grotte jusque- là inconnue !

Dictée 7 – Ne pas confondre *leur/leurs*

La maison neuve

Sophie, Karim et leurs deux filles habitent leur nouvelle maison. Pour fêter l'événement, ils ont invité leurs parents et leurs amis un samedi soir. Chaque famille leur a apporté un cadeau. Les fillettes étaient heureuses de retrouver leurs copains. Certains invités amusèrent tout le monde avec leurs histoires drôles ; quelqu'un leur demanda une liste de ces blagues. La soirée se passa dans la bonne humeur et les gens furent surpris en entendant l'horloge sonner une heure du matin
! Et comme Sophie leur avait préparé un bon repas, toutes les personnes repartirent contentes de ce bon moment.

Dictée 8 – Les noms terminés par [**war**],
par [**ɛr**] Les noms féminins

Soir d'été

Quand la chaleur est trop forte, il ne faut pas arroser en plein soleil. En effet, l'eau se transforme rapidement en vapeur et les plantes n'en profitent pas. Alors Myriam a attendu le soir pour prendre son arrosoir. Elle a utilisé l'eau de pluie tombée des gouttières pour donner à boire aux fleurs, à côté de la balançoire. Elle a arrosé aussi les fougères qui

Dictée 9 – S'appuyer sur la formation des mots pour

poussent entre les pierres, près du lampadaire. À cette heure-là, les végétaux ont fait une réserve de fraîcheur pour la nuit.

Un accident inévitable

Sur la route, en pleine circulation, soyez attentif. Ne faites pas comme ce conducteur qui a fait un écart et a franchi le fossé : sa voiture a fini sa course dans un champ, sur le toit. Le chauffeur imprudent est resté emprisonné dans l'auto. Lorsque les secours sont arrivés, il était inanimé. Il a repris connaissance pendant son admission à l'hôpital. Heureusement, l'homme n'a été que légèrement blessé. Par contre, avec la

Dictée 10 – Ne pas confondre *se/ce*, *s'est/c'est*

carrosserie disloquée et les suspensions détruites, le véhicule était irréparable ! Alors restez toujours prudent !

Une partie de cache-cache

En ce jour de juin, les enfants jouaient à se cacher dans le jardin. Ils se glissaient derrière une cabane ou se blottissaient sous des arbustes. C'est parfois difficile de trouver une bonne cachette ! Une fillette s'est même retrouvée dans la niche du chien. C'est en entrant qu'elle a vu l'animal endormi, une grosse bête à poils longs. Elle s'est précipitée dehors ; on lui a dit qu'elle ne courait aucun danger car ce chien est très doux, mais elle a

Dictée 11 – Ne pas confondre *on/ont*, *on/on*

eu très peur ! Elle se souvient encore de ce moment de panique qui maintenant la fait rire.

Les champignons

On n'a pas l'habitude, au Maroc, de consommer des champignons, mais on constate que de plus en plus de gens ont commencé à s'y intéresser. On doit alors attirer l'attention sur les champignons, qui n'ont pas tous les mêmes qualités. Certains sont toxiques : ceux qui ont les plus belles couleurs sont souvent les plus dangereux. Ceux qui ont une chair molle... à éviter également. Une chose est certaine : si on ne sait pas identifier un

Dictée 12 – Marquer les accords dans un

champignon, on ne doit pas le cueillir et encore moins le manger.

Un château de rêve

En revenant de l'école, Mehdi et Amar discutent :

« Si j’étais riche, je ferais construire une immense maison, dit Mehdi. Je dessinerais les plans moi-même et sa construction durerait trente ans. Au fil des années, le chantier deviendrait mon principal souci. Les bâtiments principaux comporteraient des centaines de pièces. D’immenses terrasses richement décorées seraient uniques dans tout le pays. Un mur de 30 kilomètres entou- rerait le vaste parc de la propriété. Mes amis et moi ferions la fête tous les jours !

– Je pense que tu rêves un peu trop ! répond Amar. Tu n’es pas riche et tu ne le seras jamais assez ! »